Text

der

Wahrheit wiedergegeben

von

Karl Philipp Moritz

Baireuth 1829.

Paed. 459 nc

Graser

Paed. Th.

1693

Carl Spitteler

Der

durch Gesicht- und Tonsprache

der

Menschheit wiedergegebene

Taubstumme

vom

Dr. Graser,

kön. bayer. Regierungs- und Kreis-Schul-Rath.

Min. d. Innern

Bayreuth 1829.

Im Verlag der Grau'schen Buchhandlung in Bayreuth.

BIBLIOTHECA
REGLA
MONACENSIS

Vorrede.

Wenn wir die Zeit eines Jahrtausends überschauen, und in derselben hauptsächlich die Evolutionen des geistigen Lebens auffassen, so müssen wir im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts staunend anhalten, indem wir die Erscheinungen einer höheren oder sinnreichen geistigen Wirksamkeit zur Betrachtung nehmen: denn so große und mannigfaltige Produkte der geistigen Kraft weisen viele Jahrhunderte zusammen nicht auf, als wir seit der Hälfte des vorigen Jahrhunderts bis auf unsere Tage glänzend vor uns sehen.

Nicht nur die Sprache entfaltete sich zu einer kurz vorher noch ungeahnten Blüthe, und Philosophie und Naturkunde hoben sich zu einer bewundernswürdigen Höhe; sondern auch im Reiche einzelner Erfindungen bot bald hier bald dort eine neue der andern die Hand und — dem Menschen neuen Vortheil dar.

Das Erfreulichste dabei war aber die großsinnige Theilnahme der Regenten an den geistigen Bestrebungen und die huldreichste Unterstützung und Pflege jeder Erfindung, welche in irgend einer Beziehung auf der Menschheit Wohl abzielte.

Unter den mannigfaltigen Erfindungen unsres Zeitalters nahm sicher auch die des Abbé de l'epée, den Taubstummen durch eine Zeichen-Sprache den nöthigen Unterricht zu ertheilen, nicht einen der untern Plätze ein.

Bei dieser Erfindung, obgleich im Auslande erzeugt, bewiesen die deutschen Regenten ihre landesväterliche Theilnahme sehr rühmlich. —

Sie ließen gebildete Schulmänner mit diesem neuen heilbringenden Unterrichte sich näher bekannt machen, errichteten mit Aufwand Unterrichts-Institute zur Verbreitung dieser Methode, und Stiftungen für die Unterhaltung armer Zöglinge aus der Zahl solcher Unglücklichen.

Dieses Verdienst gebührt denn auch vorzugsweise unserm unvergeßlichen ewig theuren Landesvater **Maximilian Joseph.**

Seine in ganz Deutschland hochverehrte Sorge für Alles, was auf Unterricht und Bilduug Bezug hatte, beschränkte sich aber dießfalls nicht bloß auf die Errichtung und Unterhaltung eines Taubstummen-Instituts, sondern ging weiter, als bisher in andern Ländern gegangen wurde. Denn es wurde vor einigen Jahren die Anordnung getroffen, daß auch Taubstummen-Schulen in allen Kreishauptstädten errichtet werden sollten.

Allein noch scheint bei wenigen Schulmännern die Aufmerksamkeit auf diese besondere Angelegenheit rege geworden zu seyn, indem sich über das Verhältniß — dieser Unterrichts-Anstalten zum Zweck bis jetzt noch keine Stimme öffentlich vernehmen ließ.

Es handelt sich nämlich um die wichtigen Fragen: Ist durch diese Anstalten den unglücklichen

Taubstummen das erwünschte Heil gewährt? — Reichen dazu einige Institute und einige Schulen hin? Und wenn auch diese armen Menschen den herkömmlichen Unterricht erhalten, sind sie dadurch ihren anderen Mitmenschen gleich gestellt?

Diese Fragen stellte ich bei meinem stäten Nachdenken über Menschenbildung überhaupt oft an, noch mehr aber, als ich über das Verhältniß des Elementarsprachunterrichts meine Betrachtungen besonders fortsetzte; und immer mußte ich mir sie mit: Nein beantworten. Denn ich konnte nichts anders sagen, als: Dahin muß es kommen, daß jeder Schullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermag, und folglich jede Schule eine Taubstummen-Schule seyn könne; folglich jeder Taubstumme in seinem Orte und im Kreise seiner Familie seine Bildung erhalte; und — dahin muß es kommen, daß der Taubstumme die Sprache seiner Mitmenschen erlerne, und mit ihnen wie andere Hörende in Verkehr trete.

Wenn diese Forderungen erfüllt sind, dann kann man sagen, ist dem Taubstummen das erwünschte Heil gewährt, und die kostspieligen Taubstummen-Institute sind erspart zum Besten anderer dringender Schulbedürfnisse. Aber wie diese Forderungen erfüllen?

Als ich meine Unterrichts-Methode für das Lesen- und Schreibenlehren ersonnen hatte, so trat denn auch der Gedanke eines solchen Taubstummen-Unterrichts vor meine Seele, wie ihn die obigen Bedingungen forderten.

Ich theilte ihn auch den Pädagogen öffentlich mit,

hoffend, daß einer von ihnen, besonders einer der Taubstummenlehrer ihn auffassen, würdigen und benützen sollte; allein ich vernahm nichts von einem Erfolge. —

Wohl erwägend die Erfahrung, daß man so ungern von seiner betretenen und gewohnten Bahn ablasse, um sich einer neuen, ungekannten und unsichern anzuvertrauen, mußte ich mich selbst zum ersten praktischen Versuch meines neuen Taubstummen-Unterrichts bequemen. Ich übernahm nämlich den Unterricht eines taubstummen Knaben, und unterrichtete mit ihm zugleich den Lehrer, welchen ich in der Folge für diesen Unterricht zu verwenden gedachte. Ich war eben zur Zeit, als die allerhöchste Anordnung der Taubstummen-Schulen in unsren Kreis-Hauptstädten erfolgte, mit diesem ersten Unterrichtsversuch schon so weit vorgerückt, daß der Knabe bereits jedes Wort verständlich zu sprechen und dictando zu schreiben vermochte.

Die königliche Regierung des Obermainkreises, unter deren Einwirkung bereits schon über hundert neue Unterrichts-Anstalten entstanden waren, ließ auf meinen Antrag mit gewohntem Interesse für Menschen-Bildung sogleich die Sache durch zwei besonders wissenschaftliche Männer näher prüfen, um das Resultat dieser Untersuchung der allerhöchsten Stelle vorzulegen.

Die Anzeige war aber Sr. Königlichen Majestät kaum gemacht worden, so erhielt der Verfasser schon die allerhöchste Aufforderung, diesen Taubstummen-Unterricht schriftlich darzustellen, um ihn näher zu prüfen, und nach Befund der Gültigkeit und Zweckmäßigkeit allgemein zu machen.

Dieser allerhöchsten Aufforderung zufolge schrieb ich

nun eine Abhandlung, in welcher ich die Idee eines solchen Unterrichts darstellte, und die Art und Weise der Ertheilung in allgemeinen Regeln auseinander setzte.

Diese Abhandlung sollte eben nur der allerhöchsten Absicht entsprechen, den Gegenstand zur Prüfung darzustellen.

Die Prüfung erfolgte, und die allerhöchste Stelle geruhte auf dem Grund des Prüfungs-Resultats diesen neuen Unterricht im Allgemeinen als gültig und zweckmäßig anzuerkennen. Allein darin beschränkte sich die väterliche Fürsorge nicht; es sollte dieser Unterricht allgemein verbreitet werden, damit der unglückliche Taubstumme überall, wo er sich findet, auch seine mögliche Heilung finde.

Der Verfasser erhielt daher den allerhöchsten Auftrag, seine früher zur Prüfung vorgelegte Abhandlung so umzuarbieten, daß sie auch für Lehrer und Aeltern von taubstummen Kindern brauchbar werde; indem sodann das Werk durch den Druck bekannt gemacht, und die allerhöchste Verfügung zur Verbreitung des Unterrichts selbst getroffen werden sollte.

Dem zufolge mußte ich also anstatt einer — Abhandlung nun eine Art von — Lehrbuch verfertigen, in welchem die Grundsätze als allgemeine Regulative näher entwickelt, aber auch die praktische Anweisung, so weit es möglich war, mit angefügt werden sollte.

Ich habe im gegenwärtigen Werk der huldreichsten Intention Sr. Königlichen Majestät zu entsprechen gesucht, und hoffe mit demselben überhaupt dem Zweck zu genügen, die Taubstummheit in ihren traurigen Folgen zu verdrängen.

Es kann aber dem denkenden Publikum nicht entgehen, daß der erste Theil des Werkes ohne persönliche Anweisung nicht so ganz leicht gefaßt werden könne, weil eine so genaue Beschreibung der Stellung des sprechenden Mundes in allen seinen artikulirten Tönen und ihren verschiedenen Zusammenschmelzungen kaum geliefert werden kann. Dem dießfällsigen Bedürfniß soll aber noch dadurch abgeholfen werden, daß die Vorsteher der Schullehrerseminarien, mit dieser Unterrichtsweise vertraut gemacht, sie weiter verbreiten. Was aber den weitern Unterricht des Taubstummen betrifft, hoffe ich die genügendsten Aufschlüsse und die zweckdienlichste Anleitung gegeben zu haben; indem ihre Gültigkeit durch den Erfolg vollkommen bewährt wird: denn kein Taubstummen-Institut oder Schule hat es sicher mit dem herkömmlichen Unterricht in einem so kurzen Zeitraume, wie z. B. von zwei bis drei Jahren, so weit gebracht, als die hiesige Schule, was bereits so viele sachkundige Männer mit Bewunderung und Freude bemerkten.

Dieser erfreuliche Erfolg wird aber sich auch an allen Orten beweisen, wo die Anwendung der in gegenwärtiger Schrift auseinander gesetzten Unterrichts-Methode statt findet. — Dieses wünscht und hofft zuversichtlich

Bayreuth, den 14. November 1827.

Der Verfasser.

Zweite Vorrede.

Die erfreuliche Sorge für den Unterricht der Taubstummen beweißt sich seit einigen Jahren in und — außer Deutschland besonders thätig — und erfolgreich. —

Neue Taubstummeninstitute werden errichtet, — alte werden erweitert oder besser dotirt, und Aufforderungen werden an Sachverständige erlassen — zur Beförderung dieser menschenfreundlichen Absichten.

Aber noch ist dieser treffliche Sinn nicht auf den Gedanken gekommen, auf ein Mittel zu sinnen, die Wohlthat der Bildung dieser Unglücklichen allen — ohne Ausnahme — zu gewähren. —

Es herrscht noch immer die geglaubte irrige Voraussetzung, die Bildung der Taubstummen könne kein Gemeingut werden, denn sie beruhe nur auf der besondern Kenntniß der wenigen Eingeweihten, die sich für Taubstummenlehrer darstellen, und es seyen daher Institute unumgänglich nothwendig, in welchen diese ihre, dem Wahne nach, geheimnißartige Kunst an den unglücklichen Taubstummen anzuwenden vermöchten.

Bei diesen irrigen Ansichten bleiben denn, trotz der wohlwollendsten Absichten der Regenten, hundert und hunderte der unglücklichen Taubstummen von der Wohlthat des Unterrichts ausgeschlossen, weil die Taubstummeninstitute kaum den vierten Theil der in einem Lande vorfindlichen Schüler aufnehmen können.

Der Anblick der vielen Unglücklichen, die außer den Instituten ohne Unterricht und Bildung herumwandeln, muß also gewiß die Lösung des Problems, wie auch

ihnen die Theilnahme an der Wohlthat des Unterrichts gestattet werden könne? als höchst wichtig darstellen. —

Unter den Auspicien der glorreichen Regierung unsers hochsinnigen Königs Ludwig soll dieses Problem zur Lösung kommen.

Zu diesem Ende erhielt schon vor einiger Zeit der Verfasser den allerhöchsten Auftrag, gegenwärtiges darauf abzielendes Werk vorzulegen, und es wurde ihm in der Folge — zum Zwecke der Verbreitung durch den Druck zurückgestellt. —

Indem es nun ans Licht tritt, wird die Beschränkung des Unterrichts durch ausschließende eigne Taubstummeninstitute aufhören, das Vorurtheil von einem ganz besonderen Kunstunterricht schwinden, und somit der auf wenige Unglückliche beschränkte Taubstummen-Unterricht nicht mehr statt haben.

Bald wird jeder Schuldienstpräparand aus seinem Seminar auch als Taubstummenlehrer heraustreten, und kein Vater und keine Gemeinde mehr nöthig haben, ihre unglücklichen Kinder in entfernte Anstalten zum Unterricht zu senden, sondern sie werden es unter ihren Augen und zu ihrer Freude, gleich den hörenden Schülern, heranbilden sehen. —

Aber, was noch das Wichtigste ist, die Aeltern solcher Unglücklichen werden in der Zukunft mit dem Taubstummenunterricht in der Schule bekannt, ihr taubstummes Kind schon vor dem Eintritte in die Schule im Sprechensehen und Sprechen unterrichten können.

Wenn die Erfindungen, welche seit kurzem in unserem bayerischen Vaterlande ein reger Geist im Gebiete der Landwirthschaft, der Gewerbe und der Kunst zu Tag för-

derte, wichtig sind, so wird an diese nun auch die Bemühung sich anreihen, wodurch — allen Taubstummen das Glück zu Theil wird, mittels der Sprache der Menschheit wieder gegeben zu werden.

Was die hier gelieferte Darstellung dieser Methode betrifft, so habe ich noch folgende Bemerkungen vorzubringen.

Die richtige Auffassung des Hauptgedankens beruht auf der Ueberzeugung, daß unser Gesicht durch seine Bewegungen im Sprechen für das Gesicht der Schauenden eben so artikulirt und akzentuirt, als unsere Stimme für die Hörenden es thut.

Diese Ueberzeugung ergibt sich aber, wenn die augenscheinliche Erfahrung vorangeht, daß unser Gesicht sogar bei der Aussprache eines jeden Buchstabens sich anders gestaltet. Um die diesfallsige Ueberzeugung zu begründen, habe ich die Formen des Gesichts von jedem Buchstaben von einem scharfsichtigen Portraitmaler aufnehmen und in Steindruck hier anfügen lassen.

Es muß nur der prüfende Beobachter wohl bemerken, daß wir unsre veränderten Gesichtsformen aus dem Grunde nicht erkennen, weil wir sie niemals festhalten, sondern von der einen in die andere zu schnell übergehen, weswegen jedem empfohlen wird bei dem Vorhaben, einen Buchstaben auszusprechen, mit der Stellung des Mundes anzuhalten, sich dabei zu beschauen und die vorliegende Zeichnung mit seinem Gesicht zu vergleichen.

Ein zweiter Hauptpunkt ist die Uebersetzung der Mundformen oder Stellungen in Buchstaben.

Es könnte hierbei vielleicht von Manchem, welcher nicht mit scharfem psychologischen Blick den Gegenstand würdigt, die Bemerkung gemacht werden, daß hierbei

auf eine oft tändelnde Weise verfahren werde. Solchen wird nun empfohlen, den Gedanken wohl zu beherzigen, daß der Lehrer an dem Taubstummen — ein Kind vor sich habe, und daß es des Nachsinnens nicht wenig koste, um eine angemessene Behandlung anzuwenden. Von einem Menschen, welcher unterrichtet werden soll, mit seinem Auge die Sprache anderer zu vernehmen, muß auch die schriftliche Sprache oder das Schreiben und Lesen nur auf die Weise erlernt werden, daß er die am Gesicht gesehene Sprache auch so ähnlich als möglich auf das Blatt übertrage.

Der dritte Hauptpunkt ist die Unterrichtskunst, mit welcher dem Taubstummen die während 5 — 6 Jahren versäumten Begriffe mittels der Sprache in kurzem Zeitraum beigebracht werden sollen.

Ich habe mich bemühet, in dieser Beziehung das Richtigste anzugeben.

Ich habe auch, um alle mögliche Klarheit zu erzielen, das Manuscript, nachdem ich es von der allerhöchsten Stelle zurückerhielt, einer nochmaligen Revision unterworfen, und jeder Stelle, deren Verständlichkeit mir noch zweifelhaft vorkam, eine genauere Bestimmtheit zu geben gesucht.

Indessen ist der Gegenstand noch zu neu und darum wird vielleicht doch in mancher Periode noch mehr Klarheit gefordert. Fälle dieser Art erwarte ich von Männern angezeigt, welchen die Prüfung der Sache eine redliche Herzensangelegenheit ist; denn ich werde dießfallsige Belehrung mit Dank aufnehmen und jeder Aufforderung, bestimmtere Aufschlüsse zu geben, auch mit Bereitwilligkeit entsprechen.

Bayreuth, den 27. Mai 1829.

Subscriptionen

auf das Werk:

Der durch Gesichts- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme,

---

Von Königl. Regierungsstellen.

Von den Königl. Bayer. Kreisregierungen.

		Expl.
I.	des Isarkreises	4
II.	= Unterdonaukreises	2
III.	= Regenkreises	3
IV.	= Oberdonaukreises	2
V.	= Rezatkreises	12
VI.	= Obermainkreises	6
VII.	= Untermainkreises	4
VIII.	= Rheinkreises	2

Aus dem Königreich Würtemberg.

Die Königliche Kommission für die Erziehungshäuser 2

Von Behörden und Privaten.

s. t. I. Isarkreis.

Mierschlberger, Pfarrer zu Garmisch . . 1
Lodermayer, S. Beneficiat zu Obergramau . . 1
Daisenberger, J. A., Schulbeneficiat zu Farchant . 1
Daffner, Fr., Rechtspraktikant zu Garmisch . 1
Graf v. Lerchenfeld, k. Kämmerer u. Landrichter zu Erding 1
Hilz, J., Dekan, Pfarrer, Distr.-Sch.-Insp. und Priesterhaus-Direktor zu Dorfen . . 1
Schullehrer-Conferenz-Bibliothek zu Erding . 1

s. t.	Expl.
Schullehrer=Conferenz=Bibliothek zu Altstraubing	1
Grainer, k. Distrikts=Sch.=Insp. zu Altmühldorf	1
Krempelsetzer, L., Distr.=Sch.=Insp. und Pfarrer zu Sct. Veit	1
Für die Schulen des k. Landgerichts Miesbach	7
Gall, M., Dekan und Pfarrer zu Haslach	1
Eder, B., = = = = Vochendorf	1
Kurz, A., = = = = Reit im Winkl	1
Schaffner, J. G., Dekan und Pfarrer zu Surrberg	1
Hörmann, Al., Beneficiat zu Nußdorf	1
Magistrat Trauenstein für die Schule	1
Baustädter, J. M., Prodek. Stadtpfarrer und königlicher Distr.=Sch.=Insp.	1
Stüber, Lehrer an der Blinden=Erziehungsanstalt zu Freysing	3
Königliches Landgericht Wolfrathshausen	3
Huber, Distr.=Sch.=Insp. zu Harmating	1
Hochholzer, Stadtpfarrer zu Mosburg	2

II. Unterdonaukreis.

Altenbuchner, J., Dekan u. Distr.=Sch.=Inspektor zu Zimmern	1
Huber, J. M., Pfarrer zu Eiberg	1
Gruber, M., Pfarrer zu Rogglfing	1
Emmeran, Thoni, Pfarrer zu Hebertsfelden, für die Schulen	3
Hefter, J. S., Coop. exposit. zu Mitterskirch	1
Für die Schule zu Wurmannsquick	1
Für die Schule zu Gerathskirchen	1
Kamel, k. Pfarrer zu Zeillarn	1
Für die Schule zu Thann	1
Germann, A., Pfarrer und Distrikts=Sch.=Insp. zu Satlpeilestein	1
Führlbeck, Fr. v. Paula, Schulverw. zu Kamm	1
Wolf, W., Pf. u. Loc.=Sch.=Insp. zu Blaibach	1
Wagner, H., Pfarrprov. und Local=Inspektor zu Eschlkamm	1
Höflinger, Jos., Pfarrer und Local=Schul=Insp. zu Kammerau	1
Reinhold, St., Pf. u. Loc.=Sch.=Insp. zu Lamm	1
Sonnleitner, = = = = = = Neukirchen	1
Schmidt, = = = = = = Rimbach	1
Mittenhuber, Pfarrvik. zu Jedersburg	1
Seemüller, Pfarrer zu Grafendorf	1

s. t.	Expl.
Kerschbaumer, Expositus zu Rosbach . . .	1
Denk, Dekan und Pfarrer zu Regen . . .	1
Stempfer, Pfarrer zu Simhnach	1
Litzemaier, J. N., Pfarrer zu Kirchberg . .	1
Gemeinwieser, Fr. X., Cooperator zu Bischofsmais	1
Grohe, Jul. Fr., Inspektor des Schullehrer-Seminars zu Straubing	58
Mehlstäubel, Jak., Pfarrer und Distr.-Sch.-Inspektor zu Kirchberg	1
Geisler, A., Beneficiat und Pfarrvikar zu Taubenbach	1
Schmidbauer, G., Provisor zu Stammhamm .	1
Praitmaicher, Pet. P., Pfarrer zu Kirchdorf .	1
Schmidbauer, G., Pfarrer zu Reith . . .	1
Baumann, Jos., Pfarrer zu Beutelsbach . .	1
Kiefl, Aug., Pfarrer zu Haarbach . . .	1
Kasperer, k. Schullehrer zu Elgheim . . .	1
Schwaiger, Jos., Dech., Distr.-Sch.-Insp. und Stadtpfarrer zu Vilshofen	2

III. Regenkreis.

Die k. Stadtschulen-Commission zu Regensburg .	4
Fischer, Mich., Sch.-Insp. zu Eichstädt . .	1
Zörle, Jos., Pfarrer und Sch.-Insp. zu Ochsenfeld	1
Wintrich, Joan, Pfarrer und Lokal-Sch.-Insp. zu Wöckenlohe	1
Marberger, Fr. B., Pfarrer zu Burheim . .	1
Eibl, Distr.-Sch.-Insp. und Pfarrer zu Teuerting	1
Greiner, Pfarrer zu Pullach	1
Merl, Ant., Pfarrer und Bez.-Insp. zu Regenstauf	1
Steinlein, H., Pfarrer zu Fürnried . . .	1
Herrmann, J. Ch., Pfarrer zu Neukirchen . .	1
Eikart, Jak. Fr., Pfarrer zu Etzelwang . .	1
Dr. Gack, G. Ch., k. Distr.-Sch.-Insp., Dekanatsverweser und 2ter Pfarrer . . .	1
Schwarz, Gab., Pfarrer und Lokal-Sch.-Insp. zu Rötz	1
Dommer, N. T., Pfarrer und Lokal-Sch.-Insp. zu Waldmünchen	1
Baumann, J. Xav., Lehrer zu Waldmünchen .	1
Proessel, Benno, Stadtpf. und Kaplan zu Hirschau	1
Mengein, J., Distrschinsp. u. Pfarerr zu Schlicht	1
Elsberger, Dekan und Pfarrer zu Pyrbaum . .	1
Aecker, Pfarrer zu Bachhausen	1
Stoiber, Distr.-Sch.-Insp. und Pfarrer zu Ast bei Waldmünchen	1

s. t.	Expl.
Käppel, Pfarrer zu Sulzburg	1
Held, Senior zu Sulzkirchen	1
Schuh, H., Pfarrer zu Weyding	1
Mayerhofer, Distr.=Sch.=Insp. zu Schirling	1

IV. Oberdonaukreis.

Die Stadtschulen=Commission zu Augsburg	4
Studien=Direktion zu Dillingen	1
Für den Fortbildungsverein der evangelischen Schullehrer zu Memmingen	1
Gabler, Dekan und Sch.=Insp. zu Leipheim	1
Burkhard, 2ter Pfarrer zu Leipheim für die Schule	1
Kolb, Pfarrer zu Holzschwang für die Schule	1
Kühle, Pfarrer zu Reutti ob der Donau für die Schule	1
Riedel, Pfarrer zu Pfuhl, für die Schule	1
Waltherr, Pfarrer zu Hannsheim, für die Schule	1
Scheuermann, Pfarrer zu Bächingen an der Brenz, für die Schule	1
Müller, Pfarrer zu Bürtenbach, für die Schule	1
Enzler, Pfarrer zu Schwemmingen	1
Strohmayer, Gg., Curat. zu Gremheim	1
Birrele, Jak. A., Pfarrer zu Mörslingen	1
Müller, G., Pfarrer zu Oberfinningen	1
Für die evangelische Schule zu Kempten	1
Für die evangelische Schule zu Kaufbeuern	1
Buchele, M. H., Stadtpfarrer zu Lauingen	1
Haas, Max, Schullehrer zu Zirtheim	1
Weber, Kas., Schullehrer zu Gundelfingen	1
Zierlrin, Mich., Pfarrer zu Zöschingen	1
Fr. v. Ruepprecht, Bürgermeister zu Lindau, für die k. Lokal=Schul=Commission	1
Die evangelische Stadtbibliothek zu Lindau	1
Für das k. Landgericht nebst den Distrikts= und Lokal=Schul=Inspektionen zu Obergünzburg	6
Mengein, Direktor des lateinischen Erziehungsinstituts zu Neuburg	1
Gott, J., k. Lokal=Sch.=Insp. zu Rain	1
Bertele, J. M., Pfarrer und Dekan zu Oberndorf	1
Strobl, Fr. Ant., Pfarrer zu Schönersberg	1
Späth, J. G., Pfarrer zu Vorderberg	1
Doser, J. M., Pfarrer zu Wertach	1
Die Lokal=Schul=Inspektion zu Hindelang	1
Die Schule zu Altstädter	1

s. t.

	Expl.
Die Schule zu Schöllang	1
Die Schule zu Oberstdorf	1
Braun, Distr.=Sch.=Insp. zu Sonthofen	1
Mätzler, Ant., Pfarrer, Dechant und Distrikts=Schul=Inspektor zu Opfenbach	1

V. Rezatkreis.

Faber, k. Distrikts=Schul=Inspektor zu Ansbach für den dasigen Distrikt	2
Haller, Schulkassen=Rendant zu Dinkelsbühl für die evangelischen und katholischen Schulen	2
Für 6 Schulen im Distrikte Erlangen	7
Seiler, Jak., Schullehrer zu Absberg	1
Bezzel, J. Gab., Pfarrer und Kamerar des Kapitels Gunzenhausen zu Altmuhr	1
Fickenscher, Joh. K., Schullehrer zu Altmuhr	1
Weber, G. M., Pfarrer und Distr.=Sch.=Insp. zu Donnhausen	1
Barnikel, H. K. E., Pfarrer und Vorsteher einer Schullehrer=Fortbildungsanstalt zu Gräfensteinberg	1
Müller, J. K., Schullehrer zu Gräfensteinberg	1
Vogtherr, G. K., Schullehrer zu Pfofeld	1
Rumeny, Eh. F., Schullehrer zu Unterrasbach	1
Zellfelder, Pfarrer zu Kurzenaltheim	1
Webisch, für die Schule zu Hechlingen	1
Stählin, Pfarrer, für die Schule zu Westheim	1
Seydenschwanz, Pfarrer, für die Schule zu Deyersheim	1
Wittmann, Jos., Dekan, Distr.=Sch.=Insp. und Stadtpfarrer zu Hilpoltstein	1
Lokal=Schulfond zu Eschenbach	1
Lokal=Schulfond zu Hohenstadt	1
Lokal=Schulfond zu Happurg	1
Dorsch, Bürgermeister zu Herzogenaurach	1
Jakob, Loc.=Sch.=Insp. zu Hannberg	1
Häußlein, = = = = Neuhaus	1
Brand = = = = Röttenbach	1
Schneider, Pfarrverweser zu Hemhofen	1
Schule zu Büchenbach	1
Bamberger, Sim., Religions= und Elementarlehrer zu Büchenbach	1
Für die Geistlichen in der Stadt Nürnberg	1
Für die Schullehrer in der Stadt Nürnberg	1
Königliches Landgericht Rothenburg, für die Schulen	11
Local=Schul=Inspektion zu Uffenheim	1

	Expl.
s. t.	
Für die Fortbildungs=Anstalt zu Uffenheim . .	2
Langheinrich, G. B., Pfarrer zu Oberhöchstadt .	1
Reinhart, Pfarrer zu Lenkersheim . . .	1

VI. Obermainkreis.

Hagen, erster rechtskundiger Bürgermeister zu Bayreuth, für die Stadtschulenkomm. . .	3
Benker, Knabenlehrer zu Bayreuth . . .	1
Lippert, = = = . . .	1
Popp, = = = . . .	1
Kalb, = = = . . .	1
Pohland, = = = . . .	1
Molendo = = = . . .	1
Doreth, Mädchenlehrer = = . . .	1
Eyser, = = = . . .	1
Kalb, = = = . . .	1
Schneider, = = = . . .	1
Witzgall, = = = . . .	1
Neupert, Lehrer und Kantor zu Sct. Georgen .	1
Rüger, Lehrer und Organist zu Sct. Georgen .	1
Abraham Stern, israel. Religionslehrer zu Bayreuth	1
Gemeinhardt, J. D., Schuldienstpräp. zu Bayreuth	1
Dietel, Fr. E., Schuldienstpräp. zu Bayreuth .	1
Müller, J., Schuldienstpräparand zu Bayreuth .	1
Das Königliche Landgericht Bayreuth . . .	12
Häfner, Lehrer zu Gesees	1
Koch, J. F., Schullehrer und Kantor zu St. Johannis	1
Knögel, G., Schullehrer und Kantor zu Eckersdorf	1
Dörfler, Konrad, Lehrer zu Preuschwitz . .	1
Kanhäuser, Lehrer zu Seubottenreuth . . .	1
Bail, erster rechtskundiger Bürgermeister zu Bamberg für die Stadtschulen=Commission . . .	4
Groß, Domkapitular und k. Stadt = Commissair zu Bamberg, für sich und den Leseverein . .	2
Wunder, Pfarrer a. Sct. Gangolph zu Bamberg .	1
Dusold, Kaplan = = = = = .	1
Leipert, = = = = = = .	1
Pfeffer, = in der obern Pfarr = = .	1
Zeh, = = = = = = = .	1
König, Pfarrer b. Sct. Martin = = .	1
Ernst, Kaplan = = = = = .	1
Reding = = = = = = .	1
Nüßlein = = = = = = .	1

s. t.		Exp'r.
Deinlein,	Kaplan im Dom	1
Offinger,	Stadtschullehrer zu Bamberg .	1
Härderer,	= = = = . .	1
Höppler,	= = = = . .	1
Baumann	= = = = . .	1
Schülein	= = = = . .	1
Mezner	= = = = . .	1
Schreiner	= = = = . .	1
Fortner,	= = = = . .	1
Moll, Lehrerin zu Bamberg		1
Pfregner, Stadtschullehrer zu Bamberg . .		1
Weck, Stadtschullehrer zu Bamberg . . .		1
Goldmann, jüdischer Lehrer		1
Das englische Institutspersonal		1

Inspektorat des Schullehrer = Seminars zu Bamberg für Folgende:

Oesterreicher, H. W.,	Schuldsterssp.	von	Sdt. Eschenbach	1
Krug, G.,	Schuldiensterspektant	von	Lichtenfels .	1
Grasser, G.,	= = =		Altenkunstadt	1
Lunz, Jos.,	= = =		Leesten .	1
Wagner, Andr.,	= = =		Birken .	1
Rössert, Jos.,	= = =		Burgebrach	1
Spitzl, Liebh.,	= =		Krumennaab	1
Hild, J.,	= = =		Modschiedel	1
Hönig, J.,	= = =		Kupferberg .	1
Wallner, J.,	= = =		Kirchschletten	1
Molitor, G.,	= = =		Scheßlitz .	1
Zier, Kand.,	= = =		Bamberg .	1
Albert, Seb..	= = =		Wässerndorf,	
im Rezatkreis				1
Gerstner, Ul.,	Schuldsterssp.	zu	Weingarten, im Rez.=Kr.	1
Sedelbauer, J.,	= =		Röthenbach, = = =	1
Greiner, Jos.,	= =		Altenstadt . .	1
Aßmann, Seb.,	= =		Rodheim, im Rezat=Kreis	1
Behr, Th.,	= =		Bamberg . .	1
Vielmuth, Balth.,	= =		= . .	1
Rothlauf, Th.,	= =		Weißmain . .	1
Rohnfelder,	Schulkand.	zu	Lichtenfels . .	1
Lang, J., .	= =		Großheim, im Rez.=Kr.	1
Lang, Jos., .	= =		Mitteleschenbach .	1
Dauser, K., .	= =		Maihingen im Rez.=Kr.	1
Pfister, Joh.,	= =		Büchenbach = = =	1
Miller, Ant.,	= =		Rennertshofen, im Rz.K.	1
Müller, Fr.,	= =		Waldsassen . .	1

s. t.			Expl.
Deig, Andr.,	Schulkand.	von Reichenbach . .	1
Bauer, Joh.,	=	= Waischenfeld .	1
Forster, H.,	=	= Ebermannstadt .	1
Sarg, J.,	=	= Nürnberg . .	1
Beck, W.,	=	= Scheinfeld, im Rz.=Kr.	1
Clos, Alois	=	= Oettingen, = = =	1
Döring, Ign.,	=	= Marktleugast .	1
Frosch, Fr.,	=	= Ludwigschorgast .	1
Gord, Ludwig,	=	= Wülzburg, im Rzt.=Kr.	1
Hennemann, J.,	=	= Oberoberdorf .	1
Hofmann, Jos.,	=	= Freihung . .	1
Lauterbach, Konr.,	=	= Marktschorgast .	1
Lorz, G.,	=	= Steinbach, im U.=M.=K.	1
Mesbacher, Fr.,	=	= Höchstadt . .	1
Molitor, M.,	=	= Iphofen im Rez.=Kr.	1
Neudecker, J,	=	= Nordhalben .	1
Rattler, J.,	=	= Leutenbach . .	1
Neubauer, Dechant zu Amlingstadt		. . .	1
Arneth, Cooperator zu Strullendorf		. . .	1
Kramer, Pfarrer zu Buttenheim		. . .	1
Artenbacher, Pfarrer zu Dresendorf		. . .	1
Schüpferling, Pfarrer zu Geisfeld		. . .	1
Röschlaub, Pfarrer zu Mistendorf		. . .	1
Scharf, Pfarrer zu Lohndorf		. . .	2
Scheublein, Pfarrer zu Litzendorf		. . .	1
Reichelt, Pfarrer zu Memmelsdorf		. . .	1
Dürr, Lehrer zu Hallstadt		. . .	1
Ringelmann, Lehrer zu Amlingstadt		. . .	1
Hofman, Lehrer zu Kaltenegolsfeld		. . .	1
Vogel, Lehrer zu Tiefenpölz		. . .	1
Götz, Lehrer zu Teuchatz		. . .	1
K. Landgericht Bamberg I. für 6 Schulen		. .	6
K. Landgericht Bamberg II. für 20 Schulen		.	20
Stark, k. Landrichter zu Bamberg		. . .	1
Karl, k. Distr.=Sch.=Insp. zu Reundorf		. .	1
Reuß, k. Lokal=Sch.=Insp. zu Schlüsselau		.	1
Schmitt, G., Distr.=Sch.=Insp. zu Bischberg		.	1
Zeh, G., Kaplan zu Trunstadt		. . .	1
Braun, Jos., Lehrer zu Viereth		. . .	1
Sauer, Phil., Pfarrer zu Trunstadt		. . .	1
Engert, Kasp., Lehrer zu Trunstadt		. . .	1
Karl, Fr., Lehrer zu Oberhaid		. . .	1
Adler, Laz., jüdischer Religionslehrer zu Bischberg			1

s. t.	Expl.
Dippold, Gottfr., Lehrer zu Unterhaid . .	1
Bauer, Andr., Lehrer zu Unterhaid . . .	1
Bechmann, Georg, Lehrer zu Staffelbach . .	1
Jakob, Fr., Lehrer zu Wildensorg . . .	1
Forster, Fr, Lehrer zu Mühlendorf . . .	1
Schmitt, Ign., Lehrer zu Trosdorf . . .	1
Dennerlein, J. M., Lehrer zu Tütschengereuth .	1
Oertlein, Aug., Pfarrer zu Stegaurach . .	1
Heumann, Pfarrer zu Lisberg	1
Clarus, Dekan und Distr.=Sch.=Insp. für sich, die H. H. Geistlichen und Lehrer des Distrikts .	10
von Oerthel, Stadtschulenkommissair zu Hof, für die Stadtschulen	4
Pohland, Ros., Stadtschullehrer zu Hof . .	1
Petzet, Th., Stadtschullehrer zu Hof . . .	1
Dietzel, Ch., Stadtschullehrer zu Hof . .	1
Dietz, J. Kasp., Stadtschullehrer zu Hof . .	1
Martius, G. Ferd., Pfarrer zu Oberkotzau .	1
Sörgel, Fr. W., Lehrer zu Oberkotzau . .	1
Friedlein, E. W., Pfarrer zu Joditz . . .	1
Arndt, Ch., Pfarrverweser zu Köditz . .	2
Stöhr, Lehrer zu Leupoldsgrün	1
Fritz, Fr. Ch., Lehrer zu Trogen . . .	1
Gerbig, H. Ch. K., Pfarrer zu Trogen in Hof .	1
Freiherr von Kreß, Landrichter, für sich und die Schulen im Landgericht Burgebrach . . .	5
Schütz, Fr., Kaplan zu Ebrach	1
Kuhnreuter, Distrikts=Rabbiner zu Burgebrach .	5
Appel, Pfarrer zu Burgebrach	1
Kießling, J., Lehrer zu Ebrach	1
Porzelt, Pfarrer zu Burgwindheim . . .	1
Stöhr, Pfarrer zu Ebrach.	1
Das k. Pfarramt zu Ebermannstadt . . .	1
Bauer, Lehrer zu Tiefenstürmig . . .	1
Bedall, Licentiat u. k. Landrichter zu Eschenbach für sich	1
Für die Schulen	8
Neumüller, Jos. Gabr., Distr.=Sch.=Insp. zu Auerbach	1
Müller, Konr., Pfarrer zu Thurndorf . .	1
Pösl, Greg., zu Gunzendorf	1
Thumßer, Pfarrer zu Michelfeld . . .	1
Forster, M., Mädchenlehrer zu Auerbach . .	1
Merkl, W., Lehrer und Meßner zu Michelfeld .	1

s. l.	Expl.
Carl, Ch., Lehrer zu Haag	1
Kügel, G., Lehrer zu Troschenreuth . . .	1
Drummer, Jos., Lehrer zu Thurndorf . .	1
Holzbeutel, Lehrer zu Gunzendorf . . .	1
Löhner, Pfarrer zu Hopfennohe . . .	1
Badum, k. Landrichter zu Forchheim. . .	1
Klostermeier, Amtmann zu Thurn . . .	1
Für die Schulen im Landgericht Forchheim . .	9
Wohl, Michael, Dekan und Pfarrer zu Forchheim	1
Keller, Ad., Pfarrer zu Pautzfeld . . .	1
Schild, Fel., Pfarrer zu Leutenbach . . .	1
Düll, Mart., Pfarrer zu Reuth . . .	1
Heim, Pfarrer und 1ster Definitor zu Kirchenehrenbach	1
Reichhold, Fr., Pfarrer, Definitor und Distr.-Sch.-Insp. zu Kerschbach	1
Lautenbacher, Kaplan zu Forchheim . . .	1
Heunisch, Ign., Kaplan zu Eggolsheim . .	1
Fiedler, Seb., Kaplan zu Hallerndorf . .	1
Ritz, Balt., Schullehrer zu Pinzberg . .	1
Heinlein, J., Schullehrer zu Glosberg . .	1
Kraft, J., Schullehrer zu Leutenbach . .	1
Kießling, M., Schullehrer zu Eggolsheim . .	1
Deller, H., Schullehrer zu Kauernhofen . .	1
Wünschheim, Schullehrer zu Pautzfeld . .	1
Hack, J., Schullehrer zu Hallerndorf . .	1
Jungkunz, Fr., Schullehrer zu Willersdorf .	1
Boßer, J., Schullehrer zu Schnaid . . .	1
Seidenath, Seb., Schulverw. zu Oesdorf . .	1
Fleischmann, G., 1ster Knabenlehrer und Kantor zu Forchheim	1
Ramer, Jos., 2ter Knaben- und Präparandenlehrer zu Forchheim	1
Jungleib, Seb., 1ster Mädchenlehrer zu Forchheim	1
Bechmann, H., Schullehrer zu Kerschbach . .	1
Friedrich, G., Schullehrer zu Poxdorf . .	1
Die Schule zu Effeltrich	1
Sensburg, k. Landrichter zu Berneck . . .	1
Für die Schulen im Landgericht Gefrees . .	9
Ellrodt, Senior und Pfarrer zu Gefrees . .	1
Jahreiß, Ad., Oberknabenlehrer zu Gefrees . .	1
Rosenschon, G., Organist und Obermädchenlehrer zu Gefrees	1

s. t.	Expl.
Pohland, Konr., Elementarlehrer zu Gefrees	1
Kropff, H., Schulverw. zu Streitau	1
Igler, Pfarrer und Lokal=Sch.=Insp. zu Wiersberg	1
Höllerer, k. Pfarrer zu Berneck	1
Bauer, Kantor zu Wiersberg	1
Gack, Lehrer zu Himmelkron	1
Opel, Knabenlehrer zu Goldkronach	1
Wendel, Kantor und Mädchenlehrer zu Goldkronach	1

Heinrich, k. Landrichter zu Gräfenberg	1
Rudelt, Dech. und Distr.=Sch.=Insp. zu Neunkirchen	1
Für sämmtliche Schulen im Landgericht Gräfenberg	22

Für die Schulen im Landgericht Höchstadt	9
Hoffmann, k. Distr.=Sch.=Insp. zu Mühlhausen	1
Mulzer, H. F., Kantor und Schull. zu Mühlhausen	1
Mulzer, G. F. E., Schullehrer zu Weingartsgreut	1
Emmerling, J. M., Kantor und Schull. zu Lonnerstadt	1
Schlegel, L., Schullehrer zu Ailsbach	1
Geyer, J. J., Schullehrer zu Steppach	1
Beyer, A., Schullehrer zu Pommersfelden	1
Ehrlinger, J. F., Schullehrer zu Limbach	1

Nagel, J., Pfarrer und Dechant zu Hollfeld	1
Kremer, F., Pfarrer und Distr=Sch.=Insp. zu Waischenfeld	1
Klebsadel, F., Pfarrer zu Hochstall	1
Seel, J., Pfarrer zu Königsfeld	1
Schwager, J. B., Pfarrer zu Oberailsfeld	1
Hack, J. G., Schullehrer zu Hollfeld	1
Wendel, M., = = = Königsfeld	1
Römer, B., = = = Hohenpolz	1
Behr, Ch., = = = Neuhauß	1
Hoffmann, J., Schulgehülfe zu Hochstall	1
Deuerling, N., Schulverw. zu Seelig	1
Fleischmann, Phil., Schullehrer zu Poppendorf	1
Köhler, J. A., Schullehrer zu Volsbach	1
Hüttner, Schullehrer zu Kirchahorn	1

K. Landgericht Kemnath	10
Metschnabel, Bürgermeister zu Kemnath	2
Weis, K., Lehrer zu Waldeck	1
Schmidschneider, J. B., Lehrer zu Premenreuth	1
Mader, Jos., Curatus zu Premenreuth	1

s. t.	Expl.
Göhl, Ant., Pfarrer zu Erbendorf . . .	1
Dr. Schreiner, Distr.=Schul=Insp. für sich, die Geistlichen und Lehrer des Distrikts . .	10
Bögl, Fr., Lehrer zu Friedenfels . . .	1
Bleyer, G., Lehrer zu Poppenreuth . . .	1
Haller, G., Stadtpfarrer und Distr.=Sch.=Insp. zu Stadtkemnath	1
Ruppert, J., Lehrer zu Kirchenlaibach . .	1

Ertl, k. Landrichter zu Kirchenlamitz . . .	1
Für die Lokal=Schul=Inspektion zu Kirchenlamitz	1

Desch, k. Landrichter zu Kronach . . .	1
Rimberger, Bürgmstr. zu Kronach für die Sch.=Com.	2
Für die Schulen im Landgericht Kronach . .	12
Seuberth, Pfarrer und Distr.=Sch.=Insp. zu Kronach	1
Reitzner, Beneficiat zu Kronach . . .	1
Stark, Kooperator zu Kronach	1
Weinkheim, Oberlehrer zu Kronach . . .	1
Link, Lehrer zu Kronach	1
Martin, Lehrer zu Kronach	1
Hanna, Lehrer zu Neusees	1
Fries, Dekan und Pfarrer zu Glosberg . .	1
Barnikel, Lehrer zu Glosberg	1
Dennerlein, Pfarrprov. zu Friesen . . .	1
Pentovsky, Pfarrer zu Lahm	1
Warmuth, Lehrer zu Lahm	1
Martin, Lehrer zu Hesselbach	1
Müller, Lehrer zu Neufang	1
Läfer, Curatus zu Mitwitz	1
Klockard, Pfarrer zu Steinwiesen . . .	1
Müller, Kaplan zu Steinwiesen . . .	1
Völk, Lehrer zu Steinwiesen	1
Kruberth, Lehrer zu Nurn	1
Bauer, Pfarrer zu Wallenfels	1

Gareis, k. Landrichter zu Kulmbach . . .	1
Für die Schulen im k. Landgericht Kulmbach .	10
Lokal=Schul=Commission zu Kulmbach . .	2
von Ammon, Dekan zu Culmbach . . .	1
Seifert, Pfarrer zu Harsdorf	1
Trinkler, Pfarrer zu Neudrossenfeld . . .	1
Leidel, J. A., Pfarrer zu Kasendorf . . .	1

s. t.	Expl.
Schramm, Pfarrer zu Kasendorf . . .	1
Münzer, F. W., Lehrer zu Kasendorf . .	1
Schell, k. Landrichter zu Lichtenfels . . .	1
Für die Schulen im k. Landgericht Lichtenfels .	15
Volk, Fr., Dechant zu Dörnigstadt . . .	1
Keim, G., Schulgehülfe zu Dörnigstadt . .	1
Dietz, Jos., Lehrer zu Wiesen	1
Molendo, Lehrer zu Lichtenfels	1
Grim, Lehrer zu Lichtenfels	1
Holhut, Lehrer zu Lichtenfels	1
Kraus, Lehrer zu Lichtenfels	1
Ritz, K., Definitor zu Ebensfeld . . .	1
Heiß, G., Lehrer zu Ebensfeld . . .	1
Schmitt, H., Lehrer zu Oberbrunn . . .	1
Buchfelder, M., Lehrer zu Unterleiterbach . .	1
Wendler, G., Schulverw. zu Romansthal . .	1
Rath, G., Lehrer zu Mistelfeld . . .	1
Lang, Fr., Lehrer zu Trieb	1
Dicker, Kon., Lehrer zu Ißling . . .	1
Romig, Mich., Lehrer zu Schwürwitz . .	1
Jennes, Jos., Pfarrer zu Marktzeuln . .	1
Fleischmann, Fr., Lehrer zu Marktzeuln . .	1
Jungkunz, Jos,, Schulverw. zu Marktgraiz .	1
Schaffner, J., Lehrer zu Redwitz . . .	1
Hennig, J., Lehrer zu Redwitz . . .	1
Rupp, J. N., Lehrer zu Mitwitz . . .	1
Luther, J. G, = = Michelau . . .	1
Hacker, J. G, = = Schney . . .	1
Stammberger, J. G., Schulpräp. zu Schney .	1
Köppel, Schulverw. zu Tambach . . .	1
Steiner, Dekan zu Ludwigstadt . . .	1
Schmidt, Pfarrer zu Lauenstein, für die Schulen	1
Seyferth, Schulverw. zu Lauenstein . . .	1
Schmidt, Pfarrverw. zu Langenau, für die Schulen	3
Preschold, Schullehrer zu Langenau . . .	1
Ruckdeschel, Schullehrer zu Tettau . . .	1
Müller, Pfarrer zu Kaulsdorf	1
Wernlein, Dekan u. Distr.=Sch.=Insp. zu Münchberg	1
Raithel, 2ter Pfarrer zu Münchberg . . .	1
Erb, 3ter Pfarrer zu Münchberg . . .	1
Bauernfeind, Senior und Pfarrer zu Zell . .	1

s. t.	Expl.
Bauer, Lehrer zu Schwarzenbach . . .	1
Hirsch, Lehrer zu Schwarzenbach . . .	1
Für die Schulen daselbst	2
Kopp, Pfarrer zu Sparneck	1
Spörl, = = Weißdorf	1
Müller, = = Hallerstein	1
Sieger, = = Schwarzenbach . . .	1
Link, = = Konradsreuth . . .	1
Müller, Kantor und Schullehrer zu Ahornberg .	1
Flessa, Pfarrer und Kap.=Kamer. zu Helmbrechts	1
Seuß, Pfarrer, Adjunkt und Oberknabenlehrer zu Helmbrechts	1
Pohrer, Kantor und Mädchenlehrer zu Helmbrechts	1
Flechtner, Elementarlehrer zu Helmbrechts . .	1
Memminger, Pfarrer zu Stammbach . . .	1
Meusel, Kantor und 1ster Lehrer zu Stammbach .	1
Krausold, Elementarlehrer zu Stammbach . .	1
Eulenfeld, 2ter Lehrer zu Stammbach . .	1
Deinzer, Distrikts=Schul=Inspektor und Pfarrer zu Marienweiher	1
Raab, Mich., Elementar= und Präparandenlehrer zu Marienweiher	1
Gänslein, Barth., Lehrer zu Marktschorgast .	1
Schühlein, M., = = Mkt. Leugast . .	1
Hoffmann, Ad., = = Kupferberg . .	1
Backer, J., = = = = . .	1
Behr, Phil., = = Mkt. Leugast . .	1
Schneider, = = Marktschorgast .	1
Für die Schulen im Landgericht Naila . .	10
Fick, k. Distr.=Sch.=Insp. und Dekan zu Steben	1
Frhr. v. Lichtenstern, k. Landr. in Neustadt a. d. W.=N.	1
Für die Schulen im Landgericht Neustadt a. d. W.	12
Reinhart, Dekan n. Distr.=Sch.=Insp. zu Neunkirchen	1
Holzhey, Fr., Pfarrer zu Kohlberg . . .	1
Schäzler, Pfarrer zu Wildenreuth . . .	1
Dürrschedel, Pfarrer zu Kaltenbrunn . . .	1
Aichinger, J. G., Pfarrer zu Floß . . .	1
Meißner, E. L., Stadtpfarrer zu Weiden . .	1
Reinhart, A., Pfarrer zu Thumsenreuth . .	1
Schöner, Pfarrer zu Plößberg	1
Lintl, Pfarrer zu Altenstadt	1
Erlbeck, Stadtpfarrer zu Weiden . . .	1

s. t.	Expl.
Waiß, J. M., Pfarrer zu Parkstein . . .	1
Krauß, Andr., Pfarrer zu Püchersreuth . .	1
Tritschler, = - = = . .	1
Dr. Ullmann, Dekan zu Kreussen für sich . .	1
Für die H. H. Geistlichen und Lehrer des Distrikts	10
Bartholomä, königl. Landrichter zu Pottenstein .	1
Hoderlein, Distrikts=Schul=Inspektor zu Gößweinstein	1
Fleischmann, Knabenlehrer zu Gößweinstein .	1
Ruppert, Mädchenlehrer zu Gößweinstein . .	1
Zirkel, Pfarrer zu Obertrubach	1
Für die Schule zu Betzenstein	1
Helldörfer, Dekan für die Schulen in der Pfarrei Pottenstein	3
Löwel, königlicher Landrichter zu Rehau . .	1
Für die Schulen im Landgericht Rehau . .	12
Zwanziger, Lehrer zu Regnitzlosau . . .	1
Für die Schulen im Landgericht Scheßlitz . .	9
Haas, Dechant und Distrikts=Schul=Insp. zu Scheßlitz	1
Wittmann, Kaplan zu Scheßlitz . . .	1
Wittman, S., Pfarrer zu Breitengüsbach . .	1
Grebner, N., Pfarrer zu Kirchschletten . .	1
Künell, Pfarrer zu Stübig	1
Schedel, = = Stadelhofen . . .	1
Helldorfer = = Steinfeld	1
Reichelt = = Giech	1
Schönfelder = = Ludwach	1
Walter, Pfarrer zu Rattelsdorf . . .	1
Jennes, Melchior, Pfarrer zu Altenbanz . .	1
Geyer, August, Pfarrer zu Ranz . . .	1
Ruhl, Em., Lehrer zu Nedensdorf . . .	1
Musinan, Fr. Ch., Pfarrer zu Neundorf . .	1
Leitner, J. N., Schullehrer zu Neundorf . .	1
Wendel, Mart., Lehrer zu Seßlach . . .	1
Für die Schulen im Landgericht Stadtsteinach .	4
Leicht, G., Dekan und Pfarrer zu Stadtsteinach .	1
Deuerling, J., Oberknabenlehrer zu Stadtsteinach .	1
Störcher, G. K., Lehrer zu Stadtsteinach . .	1
Eibel, Mor., Ober=Mädchenlehrer zu Stadtsteinach	1
Hochrein, Mich., Kaplan zu Wartenfels . .	1
Heintz, Paul, Schulverweser zu Reichenbach .	1
Brückner, Schulverweser zu Presseck . . .	1
Gareiß, Schullehrer zu Enchenreuth . . .	1

s. t.	Expl.
Dr. Vetter, Dekan zu Seibelsdorf . . .	1
Wunderlich, Lehrer zu Oberrodach . . .	1
Moser, Pfarrer zu Weissenbrunn . . .	1
Halbmeyer, Pfarrer zu Unterrodach . . .	1
Schule zu Weißenbrunn	1
Schule zu Burkersdorf	1
Schule zu Rugendorf	1
Schule zu Presseck	1
Püttner, Pfarrer zu Grafengehaig . . .	1
Leffer, Lehrer zu Grafengehaig	1
Blitterlein, G., Dechant und Pfarrer zu Nordhalben	1
Pabst, K., Pfarrer zu Rothenkirchen . .	1
Die Schule zu Teuschnitz	1
Engel, J., Pfarrer und Distr.=Sch.=Insp. zu Tschirn	1
Scheiblein, Lehrer zu Rothenkirchen . . .	1
Ströhlein, M., Lehrer zu Effelter . . .	1
Greim, G., Pfarrer zu Teuschnitz . . .	1
Jungkunz, A., Schuldienstexspektant zu Teuschnitz	1
Ruhl, Lehrer zu Rappoltengrün . . .	1
Schirmann, Lehrer zu Reichenbach . . .	1
Pfreimbter, Lehrer zu Steinbach . . .	1
Titus, Pet., Lehrer zu Windheim . . .	1
Schmitt, Ign., Lehrer zu Buchbach . . .	1
Müller, J., Lehrer zu Marienroth . . .	1
Och, G., Lehrer zu Posseck	1
Oester, E., Lehrer zu Birnbaum . . .	1
Weiß, J., 1ster Lehrer zu Teuschnitz . .	1
Titus, J. F., Lehrer zu Nordhalben . .	1
Schülein, J., Lehrer zu Tschirn . . .	1
v. Gradl, k. Landrichter zu Tirschenreuth . .	1
Schwarz, Bürgermeister zu Bärnau . . .	1
Renner, J., Pfarrer zu Großkonreut . .	1
Klier, Jos., Pfarrer zu Wondreb für die Schulen	1
Plodeck, Pfarrer zu Hohenthau	1
Rogenhöfer, Pfarrer zu Wurz	1
Kolb, Pfarrer zu Falkenberg	1
Hiltner, Pfarrer zu Mähring	1
Greiner, Dechant zu Beidl	3
Hausn, Gottfr., Distr.=Sch.=Insp. zu Waldsassen	1
Friedrich, J. G.. Mädchenlehrer zu Waldsassen .	1
Kurz, Max., Pfarrer zu Münchenreuth . .	1

s. t.	Expl.
Beer, J., Pfarrer zu Konnersreuth . . .	1
Lang, K., katholischer Pfarrer zu Markt Redwitz	1
Frank, Marq., Pfarrer zu Leonberg . .	1
Wild, Jos., Pfarrer zu Mitterteich . . .	1
Kummerer, K., Pfarrer zu Waldershof . .	1
Retzer, Xav., Pfarrer zu Wermersreuth . .	1
Prôls, Los., Pfarrer zu Wisau . . .	1
Lokal = Schul = Commission zu Burgkundstadt .	2
Für die Schulen im Landgericht Weismain . .	7
Blumröther, Distr. = Sch. = Insp. zu Weismain .	1
Rothlauf, L., Schullehrer zu Weismain . .	1
Hellerich, A., Schullehrer zu Weismain . .	1
Frieß, G. Ad., Stadtkaplan zu Weismain .	1
Hack, J., Schullehrer zu Weismain . . .	1
Benkert, Dekan zu Altenkundstadt . . .	1
Flankauer, M., Schullehrer zu Burgkundstadt .	1
Köstner, Phil., Schullehrer zu Burgkundstadt .	1
Zeilmann, El., Schullehrer zu Burgkundstadt .	1
Wiendl, Fr., Kaplan zu Burgkundstadt . .	1
Pürner, Pfarrer zu Kirchlein	1
Saal, J., Schullehrer zu Mainroth . . .	1
Rascher, H., Pfarrer zu Motschenbach . .	1
König, Pfarrer zu Modschiedel . . .	1
Die Schulbibliothek in Arnstein	1
Wächter, H., k. Landrichter zu Wunsiedel . .	1
Für die Schulen im Landgericht Wunsiedel . .	6
Rubner, Dekan zu Wunsiedel	1
Ruckdeschel, Kantor zu Kirchenlamitz . . .	1
Rochholz, Mädchenlehrer zu Marktleuthen . .	1
Schwaabe, Oberlehrer zu Arzberg . . .	1
Dombart, Kantor zu Arzberg	1
Riedelbauch, Lehrer zu Arzberg	1
Baumann, Schulverweser zu Schirnding . .	1
Cloeter, Pfarrer zu Schönbrun	1
Müller, L. A., Oberlehrer zu Schönbrun . .	1
Stockmayer, J., Elementarlehrer zu Schönbrun .	1
Weiß, F., 2ter Knabenlehrer zu Schönbrun .	1
Karl, Kantor zu Weißenstadt	1
Wäbel, J., Rektor zu Weißenstadt . . .	1
Püttner, J. Fr., Oberlehrer zu Wunsiedel .	1
Schlemmer, Pfarrer und Insp. zu Redwitz .	1

	Expl.
s. t.	
Zwanziger, Lehrer zu Dörflaß	1
Sack, 2ter Pfarrer zu Redwitz	1
Reinel, Rektor zu Redwitz	1
Für die Schulen im Distrikt Redwitz	6

Für die Schulen im Herrschaftsgericht Ebnath	2

Für die Schulen im Herrschaftsgericht Thurnau	7
Sölheim, Pfarrer zu Peesten	1
Lindner, Lehrer zu Peesten	1
Bachmann, Pfarrverweser zu Buchau	1
Oehrlein, Lehrer zu Buchau	1
Langfritz, Lehrer zu Limmersdorf	1
Herding, Pfarrer zu Krogelstein	1
Schultheiß, Lehrer zu Azendorf	1
Leykam, J., Lehrer zu Wiesenfels	1
Dost, 2ter Pfarrer und Studienlehrer zu Thurnau	1
Hellmuth, Lehrer zu Thurnau	1
Löw, Dekan zu Thurnau	1

VII. Untermainkreis.

Behr, 1ster rechtskundiger Bürgermeister zu Würzburg, für die Stadtschulenkommission	9
Seminar-Inspektorat Würzburg, für das Seminar	1
Für die Schuldienstadspiranten	50
Schmitt, Th., Elementar- und Taubst. Leh. am Stift Haug	1
v. Eckart, Landrichter für die Schulen im Landgericht Würzburg	15
Reuß, K., Distr.-Sch.-Inspp. und Pf. zu Unterlainach	1
Fischer, G. M., Pfarrer zu Erlabrun	1
Hämmelmann, Lokal-Sch.-Inspp. zu Roßbrun	1
Zengel, J. U., Lehrer zu Moos	1
Für die Schulgemeinden im Distrikt Unterlainach	3
Für die Distrikts-Bibliothek zu Unterlainach	1
Wolf, Stadtkaplan zu Heidingsfeld	1

Wollbach, Pfar. u. Dist.-Sch.-Inspp. zu Schweinheim	1
Kolb, Kaplan zu Schweinheim	1
Bruntrager, Pfarrer zu Wießthal	1

Lautensack, Distr.-Sch.-Inspp. u. Pfarrer zu Goldbach	1
Distrikts-Schul-Bibliothek zu Weisbach	1

s. l.	Expl.
Lokal=Inspektion zu Bischofsheim . . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Sondernau . .	1
Schmitt, Kasp., Oberlehrer zu Bischofsheim .	1
Renz, B., Stadtpfarrer und Distr.=Sch.=Insp. zu Brückenau	1
Stang, Pfarrer und Distr.=Sch.=Insp. zu Dettelbach	2
Schöpner, Vit., Dechan und Pfarrer zu Ebern .	1
Seifert, J. A., Pfarrer zu Hafenpreppach .	1
Kummer, Landrichter, für die Schulen im Landgericht Eltmann	10
Die Distriktsschulinspektion zu Fladungen . .	1
Die Lokalschulinspektion zu Nordheim . .	1
Die Lokalschulinspektion zu Heufurt . . .	1
Kaiser, k. Distr.=Sch.=Insp. zu Büchler . .	1
Weinmann, Dekan und Pfarrer zu Rentweinsdorf	2
Greser, Landrichter, für die Schulen im Landgericht Haßfurth	8
Die Lokalschulinspektion im Distrikt Haßfurth .	3
Koch, G. A., Pf. u. D.=Sch.=Insp. zu Unterhohenried	2
Brander, Andr., Kaplan zu Zeil . . .	1
Franz, G., katholischer Pfarrer zu Westheim .	1
Dittmer, G. M., Lehrer zu Hainert . .	1
Humpfner, Stadtpfarrer zu Hammelburg . .	1
Ott, Distriktsschulinsp., für die Schulen im Distrikt Hofheim	5
Vierneüsl, Distr.=Sch.=Insp. für die Schulen im Distrikt Helmstadt, Landg. Homburg . .	12
Bauer, Distriktsschulinspekt. zu Kissingen . .	2
Stef, Lokalschulinspektor zu Repperndorf . .	1
Mauritii, Pfarrer zu Kleinlangheim . . .	1

s. t.	Expt.
Steinruck, Lokalschulinspektor zu Großenlangheim	1
Schöner, Distriktsschulinspektor zu Kitzingen .	2
Hammel, Distriktsschulinspektor zu Röllbach . .	1
Wolz, J. L., Dechant und Pfarrer zu Grosheubach	1
Moritz, Distriktsschulinspektor zu Großenbardorf .	4
Cramer, katholischer Pfarrer zu Thündorf . .	1
Hersam, katholischer Pfarrer zu Steinach . .	1
Münz, katholischer Pfarrer zu Rannungen . .	1
Meißner, k. Landrichter zu Neustadt . . .	1
Gemeinde zu Unsleben	1
Elsbeth, Schullehrer zu Heustreu . . .	1
Mangold, Schullehrer zu Hallstadt . . .	1
Die königl. Distrikts=Schul=Inspektion Brendlorenzen	1
Henneberger, Pfarrer zu Wulfershausen . .	1
Die Lokal=Schul=Inspektion zu Acholshausen .	1
Die Lokal=Schul=Inspektion zu Darstadt . .	1
Peters, Distrikts=Sch.=Insp. zu Kleinochsenfurth	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Eibelstadt . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Eichelsee . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Eßfeld . . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Fidlenhausen . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Giebelstadt . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Goßmannsdorf . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Herchsheim . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Hohestadt . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Hopferstadt . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Ingolstadt . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Kleinochsenfurt .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Ochsenfurt . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Sulzdorf . . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Tückelhausen . .	1
Lokal=Schul=Inspektion zu Heubelrieth . .	1
Ott, Ph., Lehrer zu Darstadt	1
Wirsing, Ben., zu Eibelfeld	1
Stenzinger, Dechant und Pfarrer zu Schonungen	5

s. t.	Expl.
Hippler, A., Pfarrer zu Obereuerheim . .	1
Sixt, Pfarrer zu Gochsheim	1
Häfner, Pfarrer zu Schwebheim	1
Hofmann, Dekan und Pfarrer zu Grafenrheinfeld .	1
Sulzbach, Pfarrer zu Rödlein	1
Breunig, Pfarrer zu Heidenfeld	1
Rudolph, Pfarrer zu Hirschfeld	1
Schätzler, Pfarrer zu Sennfeld . . .	1
Schaupp, Pfarrer zu Sennfeld für die Schulen zu Dittelbrun, Hambach und Maibach . .	3
Seimer, Pfarrer zu Pfersdorf . . .	1
Pfister, Roch., Schullehrer zu Holzhausen . .	1
Pabst, Kaplan, Waldsachsen	1
Waßmann, Pfarrer zu Hesselbach . . .	1
Geist, Pfarrer zu Ebertshausen	1
Rauscher, Pfarrer zu Hausen	1
Ehrysam, Pfarrer zu Forst	1
Wolf, Pfarrer zu Mardsteinach	1
Die Lokalschulcommmission zu Schweinfurt . .	1
Endres, Dekan zu Schweinfurt . . .	1

Schön, E., Pf. und Dist.=Sch.=Insp. zu Volkach	1
Lokalschulkasse zu Volkach	1
Lokalschulkasse zu Obervolkach	1
Rupp, F. R., Schullehrer zu Stadelschwarzach .	1
Lokalschulinspektion zu Astheim	1
Lokalschulinspektion zu Gernach	1
Schleiß, Pfarrer zu Gaibach	1

Heuslein, Dechant und Distriktsschulinsp. zu Zeutleben, für die Distriktsbibliothek . . .	1
Fleischmann, Pfarrer zu Etleben . . .	1

Faulhaber, J., Distriktsschulinsp. u. Pf. zu Amorbach	2.
Hospes, Pfarrer zu Schneeberg . . .	1
Faller, Pfarrer zu Weilbach	1
Weidenbusch, Pfar. zu Kirchzell	1
Meisenzahl, Pfar. zu Miltenberg . . .	1
Baumann, Pfar. zu Burgstadt	1
Heerdegen, Pfar. zu Neukirchen	1
Zanoni, Pfar. zu Niedern	1
Morschhäuser, Pfar. zu Heppdiel . . .	1

---

s. t.
Bauerreiß, Pf. u. Distriktsschulinspektor zu Obersteinbach 1
Löhrl, Schullehrer zu Obersteinbach . . . 1
Hartmann, Pfarrer zu Kirchrimbach . . . 1

Heuchemer, Curatus zu Kleinheubach . . 1
Bauer, J. Ch. Fr., 2ter Pfar. zu Marktbreit . 1

Schön, Gg., Kaplan zu Ursprüngen für sein Filial 1

Kroiß, Distriktsschulinsp. zu Schwarzach . . 1
Huber, M. E., Pfar. zu Windberg . . 1
Lehr, Th., Pfar. zu Hunderdorf . . . 1
Kellner, Ger., Pfar. zu Engelmaier . . . 1
Weinmann, Distriktsschulinsp. zu Aubstadt . . 1
Reuß, Distriktsschulinsp. zu Birkenfeld . . 1
Die Lokalschulinspektion zu Rechtenbach, im Rhn.=Kr. 2
Dr. Kröger, Katechet a. d. Waisenhausschule zu Hamburg 1

Im Königreich Würtemberg.

Bauerlein, Dekan und Pfarrer in Amrichshausen 1
Hirle, Schulinsp. und Pfarrer in Mittelbuch . 1
Ackermann, Schulinsp. und Pfarrer in Egloffs . 1
Mantel, Schulinsp. und Pfarrer in Jartzell . 1
Kroner, Pfarrer in Machtetsheim . . . 1
Altinger, Schulmeister in Ottmarsheim . . 1
Belser, Schulmeister in Mössingen . . . 1
Eisemann, Schullehrer in Wildberg . . . 1
Henig, } Aufseher am k. Waisenhaus Weingarten 1
Remp, } 1
Jochim, } 1
Wurst, Oberlehrer } 2
Kasper, Lehrer } am k. Waisenhaus Weingarten 1
Schlipf, Lehrer } 1
Lampert, Lehrer zu Weingarten Altdorf . . 1

Einleitung.

I.

Von der unbesiegbaren Schwierigkeit durch Taubstummeninstitute die Taubstummheit unter den Menschen aufzuheben.

§. 1.

Die Sprache gehört unter die karakteristischen Unterscheidungsmerkmale des Menschen vom Thiere, aber auch unter die größten Wohlthaten und Güter der Menschen; denn sie ist nicht nur die hauptsächlichste Bedingung des menschlichen Zusammenseyns, sondern auch das Mittel des unaufhörlichen Unterrichts, so wie auch das Hauptmittel der geselligen Vergnügen. Eben darum möchte einem Menschen, der einmal die Sprache kennen gelernt hat, die Wahl nicht schwer seyn; wenn er verurtheilt werden sollte entweder das Gesicht, oder das Gehör, oder die Sprache zu verlieren, und ihm überlassen werden sollte, sich einen dieser Verluste selbst zu bestimmen.

So groß nun auch diese Wohlthat der Sterblichen ist, so scheint sie doch so manchem menschlichen Individuum vom Verhängnisse versagt zu seyn, und zwar manchem zum Theil, manchem ganz.

Die Sprache als Bedingung des menschlichen Zusammenseyns begreift, subjectiv genommen, zwei Fähigkeiten in sich: nämlich die der Mittheilung, und die des Aufnehmens.

Jene geschieht durch die artikulirten Schalle, die aus dem Munde Andern zutönen, und dieses geschieht durch das Vernehmen dieser, vermittelst des Gehörs.

Solche Individuen, welchen nur die eine dieser Fähigkeiten fehlt, sind gewiß schon sehr unglücklich; allein diejenigen, welchen beide fehlen, gehören gewiß unter die unglücklichsten Menschenkinder, und nehmen daher sicher das Mitleid und die Hilfsbereitwilligkeit ihrer Mitmenschen im hohen Grade in Anspruch. Aber wie soll ihnen die erwünschte Hilfe geleistet werden? Keine Wohlthätigkeit, die auf den besseren Genuß des physischen Lebens abzielt, kann für die entbehrte Glückseeligkeit Ersatz leisten; sondern einzig und allein könnte es das Mittel seyn, die Unfähigkeit der Sprache aufzuheben.

Es muß daher dem Menschenfreund das eines der wichtigsten Probleme seyn, ob und wie diese Sprach-Unfähigkeit bei den daran leidenden Unglücklichen aufgehoben werden könne.

§. 2.

Die in dem vorigen Jahrhunderte vorzugsweise emporkeimende Humanität leitete die Aufmerksamkeit ausgezeichneter Männer besonders auch auf die Aufhebung dieses so manchem Individuum wiederfahrenen Unglücks, und nach näherer Erwägung — auf den Gedanken, den taubstummen Mitbrüdern zu einem Mittel der Mittheilung zu verhelfen, das die Mundsprache ersetzen sollte. Es entstand auf solche Weise der herkömmliche Taubstummenunterricht, und zur bessern Beförderung desselben entstanden die Taubstummeninstitute, welche immer, so lange sie noch bestehen, unter die verehrungswür-

digsten Monumente väterlicher Fürsorge ihrer fürstlichen Stifter gehören.

§. 3.

Die Frage ist nun zum Zweck dieser Schrift nothwendig: Was wird in den Taubstummeninstituten geleistet? um sodann näher bestimmen zu können, ob in Beziehung auf den Hauptzweck Nichts mehr zu leisten übrig uud zu leisten möglich sey.

§. 4.

Die dem Menschen überhaupt eigene Gewohnheit, seine Mundsprache durch Gestikulationen und mimische Gebehrden ausdrucksvoller darzustellen, mußte den Menschen im Gegensatz zu dem Taubstummen natürlich auf das Verfahren leiten, diesem sein Sprechen durch lauter Gestikulationen und Gebehrden zu ersetzen; und eben dieses natürliche und übliche Verfahren mit Taubstummen, leitete nachdenkende Männer auf den Gedanken, für die Buchstaben figürliche Stellungen mit der Hand und den Fingern vorzunehmen, und in Bezug auf die Bedeutung dieser mit einem Taubstummen gleichsam eine Verabredung zu treffen, damit er sie im Zusammenhange eines Worts als Bedeutung eines Gegenstands oder Begriffs nehme.

Dieses Verfahren, durch Nachdenken und Beobachtung noch mehr erleuchtet, wurde zuletzt kunstmäßig betrieben, und regelte sich als ein bestimmter Taubstummenunterricht, der gleichsam mit dem herkömmmlichen Schulunterricht parallel gieng.

Nachdem aber nur einzelne Männer sich mit dieser besondern Unterrichtsart abgaben, so konnten natürlich auch nur einzelne Schulen (welche man Taubstummeninstitute nannte) entstehen.

Was nun der Taubstumme in diesen erlernte, bestand in

der Regel im Lesen, Schreiben, Rechnen, und in den Lehren der Moral und Religion.

Wie weit es die Taubstummen in der Regel in diesem Unterrichte brachten, welche Zeit dazu erfordert und verwendet wurde, wollen wir noch später berühren.

Daß indessen hierdurch ungemein viel gewonnen werde, liegt außer Zweifel, und es kann auch die hierdurch so manchem unglücklichen Individuum zu Theil gewordene Wohlthat nicht dankbar genug anerkannt werden.

Allein, finden sich nicht noch groß e Mängel, deren Beseitigung zu wünschen übrig bleibt?

§. 5.

Gesetzt, die Taubstummen würden obige Fertigkeiten und Lehren sich wirklich aneignen, ist dann auf diesem Wege allen geholfen, und so gut als möglich geholfen?

Dieß fordert unsere eigene Betrachtung.

Ein Taubstummeninstitut in einem Lande ist erstens zu wenig für die Menge der Hülfsbedürftigen dieser Art.

Man denke sich nur (der Erfahrung gemäß) die große Anzahl von Taubstummen in einer Provinz, d. i. in einer Anzahl von 3 bis 400,000 Menschen. Im Ober-Mainkreise, welcher eine Bevölkerung von 460,000 Menschen hat, befinden sich nach der neuesten Konscription der Taubstummen 123, vom Alter vom 6ten bis zum 18ten Jahre. Wie sollte nun ein Taubstummeninstitut für unser Königreich, also für 8 solche Kreise, oder für beyläufig 900 Taubstumme, welche Werktag- und Sonntag-Schulpflichtige wären, zum Zwecke genügen???

Allein wie unzulänglich sind also erst die Taubstummeninstitute in größern Reichen?

§. 6

Doch! gesetzt auch, diese große und wichtige Wohlthat würde vervielfältigt, und zwar in der Art, daß jede Provinz (bei uns jeder Kreis) ein solches Institut erhielt, bleibt darum die Unzulänglichkeit viel geringer nach der oben gemachten Berechnung der noch bildungsfähigen Taubstummen für einen Kreis.

§. 7.

Aber auch abgesehen von dieser Unzulänglichkeit, hinsichtlich der Größe des Instituts zum Verhältniß der Zahl der Hülfsbedürftigen, welche große Schwierigkeiten ergeben sich noch außerdem?

Welche Kosten fordert die Einrichtung und Unterhaltung eines solchen Instituts? Welche Kosten das Gebäude, welche Kosten die Haus-Einrichtung, welche Kosten die Unterhaltung des Lehr- und Aufsichtspersonals, welche die Unterhaltung der Zöglinge?

Wer soll nun alle diese bestreiten? Der Staat, oder die Ältern, oder die Gemeinden?

Die Ausgabe für ein solches Institut ist, wenn sie dem Staate allein heimfällt, schon eine sehr bedeutende Ausgabe, und sie kann nicht wohl für ihn vervielfältigt werden, ohne daß dafür eine eigene Rente in der Einnahme auszuschreiben wäre. Allein soll auch diese Anordnung statt finden, wie groß müßte wohl die Taubstummenunterrichts-Steuer seyn, wenn die Vervielfältigung der Institute nach dem Bedürfniß Platz greifen sollte?

Rechnet man aber auf die Bezahlung von Seite der Ältern taubstummer Kinder; was ist hier zu erwarten? Wie viele giebt es, welche nur die Kosten der Unterhaltung für — ein

solches Kind zu bestreiten vermögen? Und — lehrt es nicht die Erfahrung, daß in der Regel die meisten dieser Unglücklichen sich im gemeinen Volke, und zwar vorzüglich in der Klasse der Dürftigen befinden? Wie ist also hier an eine Bezahlung zu denken?

Dabei kann aber noch ein besonderer Umstand nicht außer Acht gelassen werden, nämlich der, daß so manche Ältern — gezwungen werden müßten, ihre taubstummen Kinder in das Institut abzugeben, indem die Liebe der Ältern gerade zu den taubstummen Kindern zu unsinnig groß ist, und zwar von der Art, daß sie diese nicht von sich lassen wollen — immer ängstlich besorgt, es möge ihnen an der erforderlichen Pflege mangeln.*) Aber sollte man bei der möglichen Errichtung von mehreren Taubstummeninstituten dießfalls ein Zwanggesetz einführen, so daß die Ältern ihr taubstummes Kind nicht nur zum Institut abgeben, sondern auch die Bezahlung leisten müßten? und wenn diese Bedingung gesetzlich fest stünde, wer leistet die Bezahlung für die Armen? Etwa die Gemeinden? welche große und sorgliche Bedenklichkeit?

Wie schwer hält es, eine Gemeinde zu den schon bestehenden Konkurrenzen für Hebammen, Landärzte, Armenin-

---

*) Der Verfasser hat selbst von Müttern, welche die Bildung ihrer taubstummen Kinder heftig wünschten, die Aeußerung vernommen: Kosten wollte ich keine scheuen, aber ich kann das Kind nicht so weit von mir entfernen. In der Folge machte man auch bei dem Taubstummeninstitute dahier die ganz eigene Erfahrung, daß Mütter, welche ihre Kinder an dasselbe — selbst zum unentgeldlichen Unterricht abgegeben hatten, nach Verlauf einiger Monate schon von mütterlicher Sorge und Sehnsucht gequält, gelaufen kamen, um sie wieder abzuholen.

stitute, Versorgung der Wahnsinnigen, Erbauung der Schulhäußer, Schulgeld für arme Kinder ꝛc. anzuhalten? Welche Widersetzlichkeit thürmt sich schon jeder dieser Anforderungen entgegen! und nun sollte noch dazu die Konkurrenz zur Bestreitung des Taubstummenunterrichts in den Taubstummen-Instituten kommen!!!

§. 8.

Doch! sollten diese Schwierigkeiten, die jedem aufmerksamen Beobachter in die Augen springen müssen, nicht dadurch größtentheils beseitigt werden; wenn, anstatt Taubstummeninstituten, in jeder Provinz ein Taubstummenlehrer angestellt würde?

Der huldreichsten Fürsorge unseres unvergeßlichen Königs Maximilian Joseph verdanken wir bereits eine solche Anordnung. Die dadurch aufs Neue bewiesene väterliche Gesinnung macht es auch jedem Schulmanne zur schuldigsten Pflicht, seine ehrfurchtvollsten Bemerkungen darüber offen und unumwunden vorzutragen.

Eine solche Anordnung unterliegt noch mehr Schwierigkeiten, als ein Provinzialinstitut. Es kommen nämlich hier folgende Bedenklichkeiten in Betrachtung:

a) Soll ein Taubstummenlehrer allein hinreichen, den Unterricht so vieler Zöglinge, die zusammen kommen könnten, mit Erfolg zu ertheilen. Wie sollte er aber erst im Stande seyn, den Forderungen zu genügen, wenn er die Stelle eines öffentlichen Lehrers auch in den allgemeinen Schulen zu versehen hätte, wie die allerhöchste Anordnung es wollte?

Wie viele Stunden des Unterrichts sollte er denn außer den Schulen noch auf den Taubstummenunterricht verwenden, um bei einem so schwierigen Unterrichte zum Ziele zu kommen?

Wie viele Stunden lassen sich auch in dem Winterhalbjahre

noch außer der Schule für einen solchen Unterricht anbringen, der stets das Gesicht der Zöglinge in Anspruch nimmt, folglich allgemeines Licht zur Hauptbedingung macht? Allein treten hier nicht auch noch dieselben Schwierigkeiten ein, wie oben bei den Taubstummeninstituten? und wie ist denn für den Unterricht eines ganzen Kreises gesorgt, wenn — ein solcher Lehrer erkrankt? Welcher Nachtheil, wenn dieser Unterricht lange unterbrochen wird, da ihn kein anderer zu ersetzen vermag? *)

b) In dem Taubstummeninstitute ist doch die zweckmäßige Einrichtung zur Unterhaltung und Verpflegung der Taubstummen getroffen; allein wer soll diese Unglücklichen vom Lande in der Hauptstadt des Kreises aufnehmen, ihnen Unterhaltung, Pflege und Aufsicht gerne gewähren?

Wer sich mit Kostgeben abgeben will, hat in einer Kreishauptstadt Gelegenheit genug — hörende Kostgänger zu erhalten, die keine solche Aufsicht und Pflege fordern, welche für ein taubstummes Kind unerläßlich nothwendig ist; er hat darum gewiß eine widersträubende Abneigung gegen die Übernahme eines solchen Kindes, wenn ihm die Unannehmlichkeit oder übernommene Sorge nicht recht reichlich bezahlt wird.

Man muß nur dabei bedenken, daß das taubstumme Kind den größten Theil des Tages zu Hauße zubringt. Wer soll also für seine Beschäftigung sorgen und sie leiten, besonders wenn dasselbe männlichen Geschlechts ist?

§. 9.

Wir haben nun die äußeren Schwierigkeiten, welche

---

*) Zufolge allerhöchster Anordnung sollte ein Lehrer ein ganzes Jahr darauf verwenden, um diesen besondern Unterricht im Taubstummeninstitute kennen zu lernen.

Taubstummeninstitute zur Folge haben, in Erwägung gezogen; sie sind sicher sehr groß; allein eine noch ernstlichere Betrachtung verdient der Erfolg, den sie aufweisen.

Wenn auch die Bildung, welche einzelne und wenig Unglückliche in solchen Instituten erhalten können, immer eine sehr erwünschte (obgleich auch sehr kostspielige) Wohlthat bleibt; so schwindet doch die Größe des Gewinns auch für die Einzelnen sehr herab; wenn man bedenkt, daß, bei aller dieser von ihnen gewonnenen Bildung, sie für die menschliche Gesellschaft im Allgemeinen nicht viel weniger taubstumm verbleiben, wie zuvor. Denn gesetzt auch, sie haben lesen und schreiben gelernt, so ist dieß doch der langweiligste Weg der wechselseitigen Kommunikation und — wer hat denn auch Papier, Dinte und Feder, oder Schreib-Schiefer —, oder sonst eine — Tafel mit Griffel oder Bleistift, oder Kreide immer bei Hand, um mittels des Schreibens sich mit einem aus dem Institute gekommenen Taubstummen im gemeinen Leben zu unterhalten; wer erträgt gerne die Schwierigkeiten einer solchen Unterhaltung, wenn sie — eine längere Unterredung zum Zwecke hat. Wie viele im gemeinen Leben haben auch dazu die Fertigkeit und Gewandtheit? Ziehen darum die den Taubstummen Gegenüberstehenden nicht stets lieber eine Unterredung mit ihnen durch Deuten, durch Gebehrden und Mienen vor? Allein welche Schwierigkeit ergiebt sich auch bei dieser Unterhaltung wieder?

Vorher war der Taubstumme an die Figuren des Gestikulirens, des Deutens und des Gebehrdenspiels seiner früheren Umgebung gewohnt, und so war man wechselweise auch an die Seinigen gewohnt, und die Unterredung gieng leicht von statten; allein nun hat er eine Sprache an der Hand erlernt, und die vorige Zeichensprache vergessen, wie soll er nun mit

seinen vorigen Umgebungen, und wie sollen diese mit ihm zurecht kommen?

Man hat daher auch nicht selten die Klage von Leuten gehört, welche Kinder in einem Taubstummeninstitut hatten, daß es ihnen bei ihrer Zurückkunft schwerer geworden sey, sich wechselseitig verständlich zu machen.

§. 10.

Doch die Taubstummen erlernen auch eine Mund- oder Wortton-Sprache.

Das ist der Punkt, wo wir mit der Betrachtung etwas länger verweilen müssen.

Wohl ist es bekannt, daß, besonders in den großen Instituten, Paris, Wien, Berlin, Leipzig und auch Freisingen, die Taubstummen Worte aussprechen lernen, und daß es keine neue Erfindung sey, Taubstumme zum Hervorbringen artikulirter Töne oder Wörter anzuweisen: allein wann und wo haben sie je das Sprechen als solches erlernt, so daß sie die Sprache im wahren Sinne erhielten?*)

Das ist eben der bisher unbesiegbar gebliebene Mangel des Taubstummenunterrichts, daß die Sprache als solche, nämlich als Mittel der geselligen Unterhaltung, für sie verloren blieb, und eben dieser Mangel erhärtet ihr großes Unglück — ausgeschlossen zu seyn von dem Weltumgange, wenn es auch durch erlerntes Lesen und Schreiben mittels der Fingersprache gemildert worden ist.

---

*) In dem Taubstummeninstitut zu Berlin (nun auch zu München) soll dies der Fall seyn; jedoch konnte ich darüber noch keine bestimmten Nachrichten erhalten. Indessen ist doch in denselben noch die Fingersprache eingeführt, welche, wie wir noch einsehen werden, ganz unterbleiben muß.

Man erwäge nur, daß die Menschen, besonders die vom Volke, am wenigsten durch Bücher ihre nöthigen Kenntnisse und ihre erforderliche Bildung erhalten, sondern nur durch den Umgang mit ihres Gleichen, mittels der Sprache, durch den Austausch der Erfahrungen, der Bemerkungen, Begriffe und Ideen: und dieses lebendige Buch des wechselseitigen Verkehrs bleibt für den Taubstummen verschlossen, auch wenn er aus dem Institute kommt. Allein dabei entbehrt er auch die unversiegbare Quelle menschlicher Glückseeligkeit; denn wie soll er die Freude kosten, so manches Erfreuliche, so manches Seltene, so manches Wunderbare, was er auf einmal sieht, oder augenscheinlich erfährt, den Seinigen sogleich mitzutheilen, wie die Freuden schmecken, gleiche angenehme Mittheilungen von andern zu erhalten? Wie viel ist schon vom Vergnügen verloren, wenn der langsame Weg des Deutens, Erklärens oder des Schreibens eintreten soll? Allein man bedenke auch, wie vieles Unbegreifliche, Dunkle, Bedenkliche, Zweifelhafte, Neugierde reizende uns aufstößt, und wie froh wir sind, wenn wir jederzeit sogleich den Lehrer oder den Freund finden, den wir fragen oder um Aufklärung, um Belehrung oder um Rath ersuchen können, und von dem wir sogleich unmittelbar befriedigt werden. Für den armen Taubstummen ist aber auch diese Seligkeit verloren, wenn er auch sechs uud sieben Jahre im Taubstummeninstitute zubrachte; außer er hätte seinen gewohnten Lehrer immer bei der Hand.

§. 11.

Allein, welchen Einfluß hat dieser Mangel der Glückseligkeit auf die innere Bildung des Menschen? Wo keine Heiterkeit im Gemüthe herrscht, da ist auch keine menschenfreundliche Stimmung. Darum spricht die Schrift so schön:

Einen frohsinnigen Opferer liebt Gott, und darum walten auch alle bösartigen Begierden und Triebe im Dunkeln am liebsten, gleich den bösartigen Thieren; so wie auch die Giftpflanzen nur im dunkeln Schatten wuchern. Nach diesem Vergleiche lassen sich die bösartigen Charaktere der Taubstummen erklären, über die man fast überall mit Grund, aber mit Unrecht, klagt; denn in ihrem traurigen Verhältnisse zu den Menschen kann auch ihre Humanität keine schönere Ausbildung erhalten und keine erfreulicheren Früchte tragen. Der Taubstumme sieht sich in der menschlichen Gesellschaft stets verlassen. Er merkt, daß die Bewegungen des Mundes der Menschen ein Mittel der Mittheilungen seyn müssen, und überzeugt sich davon durch die Wirkungen, welche sich davon in den Gesichtern der Gegenüberstehenden ergeben, allein er kann an diesen Unterhaltungen keinen Antheil nehmen: geärgert und trübsinnig bleibt er darum für sich stehen, oder zieht sich auf seine Beschäftigung zurück.

Wie soll sich also die Gemüthlichkeit in ihnen ausbilden.

§. 12.

Doch! es kommt hier noch ein Umstand in Betrachtung, der in dieser Beziehung gar nicht übersehen werden darf. Der Taubstumme, er mag ausser einem Institute aufgewachsen seyn oder seine Bildung in einem Institute erhalten haben, ist gar nicht gewohnt auf das Gesicht der Menschen zu sehen, um darinnen Freude oder Trübsinn, Verwunderung oder Gleichgiltigkeit, Schrecken oder Ruhe, Liebe und Freundschaft oder Ärger und Abneigung zu lesen, weil er durchaus nur gewöhnt wird, auf die Hände und Finger zu sehen, als die einzigen, — wenigstens — die Haupt-Sprachinstrumente, und so muß denn der wichtigste Einfluß der Mienensprache auf die

Beförderung der Humanität auch aus diesem Grunde verloren gehen.

Wenn wir uns diesen großen Mangel des Einflußes unserer Sprache auf die Bildung seines Gemüths noch recht lebendig vor Augen halten wollen; so müssen wir uns selbst, und Andere im Wechselgespräche zum Gegenstand der Beobachtung nehmen, um es recht augenfällig wahrzunehmen, wie, besonders bei wichtigen oder bedeutenden wechselseitigen Mittheilungen, nicht bloß unser Gebehrdenspiel, sondern unsere Körperbewegungen die Rede begleiten, und somit gleichsam das Akkompagnement zur Vokalstimme bilden, wodurch denn eigentlich die Rede erst den vollen beabsichtigten Eindruck bewirkt.

Bei den herkömmlichen Reden mit Taubstummen, an Fingern, geht nun gerade diese herrliche Wechselwirkung der geselligen Bildung ganz verloren; auch angenommen, daß der Taubstumme die Tonsprache dabei erlernt.

§. 13.

Fassen wir nun die Momente dieser kurzen Betrachtung zusammen, so wird die Überzeugung sich ergeben, daß Taubstummeninstitute, besonders mit dem herkömmlichen Unterricht, sehr beschränkte Nothbehelfe zur Beseitigung oder auch nur Erleichterung der Taubstummen seyen.

Denn erstens sind deren viel zu wenig, um die vielen Unglücklichen aufzunehmen, dabei sind sie auch zu kostspielig, können darum nicht leicht vervielfältigt werden; zweitens, außer mechanischen Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und den nothwendigsten Begriffen vom physischen und religiösen Leben erhalten sie weder die vollständige Kenntniß der Sprache, noch eine hinreichende Bildung des Gemüths.

Was aber von den Mängeln der Taubstummen-Institute gilt, gilt noch mehr von den Taubstummen-Schulen.

Es entsteht darum die wichtige Aufgabe: in dieser Hinsicht eine wohlthätigere Erfindung aufzubringen, wodurch diese Mängel beseitigt werden können. Aber eben darum entsteht die Frage: Was eigentlich ein Taubstummen-Unterricht leisten sollte, wenn er nicht nur oben bemerkte Mängel beseitigen, sondern den noch höheren Wünschen entsprechen soll?

Daher sollen vorerst die Bedingungen eines erwünschten Taubstummen-Unterrichts festgesetzt werden.

II.

Von den Bedingungen eines erwünschten Taubstummen-Unterrichts.

§. 14.

Der Taubstummen-Unterricht muß allgemein werden.

So lange der Taubstummen-Unterricht auf Institute oder auf bestimmte Schulen eingeschränkt ist, bleibt er, wie wir bemerkt haben, ein trauriger Nothbehelf. Es muß daher die Anordnung bestehen, daß jede Schule, welche Unterricht in den Kenntnissen des Lebens ertheilt, auch den Unterricht für Taubstumme ertheilen kann. Jeder Schullehrer muß ein Taubstummenlehrer seyn. Daher muß auch jedes Schullehrerseminar den Taubstummen-Unterricht unter seine unbedingten Lehrgegenstände aufnehmen.

Nur auf solche Weise kann für diese vielen Unglücklichen überall gesorgt, und so nur können die oben erwähnten Schwie-

rigkeiten alle, — die Versendung der Taubstummen, die kostspielige Unterhaltung derselben, und als Folge hievon, die Beschränktheit der Gebildeten der Zahl nach, beseitigt werden.

Der Taubstumme muß nur in seinem älterlichen Hause und unter älterlicher Pflege aufwachsen und gedeihen; denn auf solche Weise wird er auch außer der Schule noch in der Familie und in seiner Gemeinde gebildet.

§. 15.

Der Taubstummenunterricht muß aber auch nicht wie ein gewisses Monopol oder besonderes Geheimniß, oder wie ein, nur von gewissen Lehrern erlernter, eigener Vortheil gelten, sondern von der Art seyn, daß jedermann, wenn er auch nicht Unterrricht ertheilen kann, doch den Unterricht kennt, und zu unterstützen und zu befördern im Stande ist.

Es muß nämlich hier dasselbe Verhältniß eintreten, wie bei dem allgemeinen Unterricht, daß, so wie die Ältern oder Freunde der Schüler nicht geradezu Schullehrer seyn können, doch den Unterricht und die Unterrichtsweise in so weit kennen, daß sie bei jeder Gelegenheit selbst an dem Unterrichte Theil nehmen, und, wo nicht denselben befördern helfen, doch wenigstens die Fortschritte bemerken können.

§. 16.

Der Unterricht muß von der Art seyn, daß er nach seiner Vollendung den taubstummen Menschen ganz wieder in die menschliche Gesellschaft bringt, von welcher ihn die Taubstummheit gleichsam ausgeschlossen hatte. Dem zu Folge muß der Taubstumme zu einer Sprache gelangen, welche allen bekannt und ver-

ständlich ist; und diese kann denn natürlich nur die Mund- oder Tonsprache seyn.

Allein, wenn er sie als Mittel zum Zwecke erhalten soll, dann muß er aber, was die Hauptsache ist, auch zum Besitz einer Kunst gelangen, Andere, welche dieselbe Sprache sprechen, eben so zu vernehmen, und zu verstehen, wie wir uns verstehen.

Hier ergiebt sich denn nun freilich, das größte Problem zu lösen. Nämlich: Wie soll der Nichthörende die Tonsprache der mit ihm Sprechenden vernehmen und verstehen; somit in Wechselgespräch mit ihm treten?

Würde dieses Problem gelöst werden, dann würde die Taubstummheit fast gänzlich unter den Menschen aufgehoben, oder entfernt, wenigstens unschädlich gemacht werden; denn der Taubstumme wandelte unter den übrigen wie der Hörende. Er unterhielt sich mit ihnen mit dem Munde sprechend, und vernähme auch ihre Reden dagegen, mit dem Auge, am Munde sehend, und der gewöhnliche Verkehr mit der Gesellschaft wäre hergestellt.

Auf diese Weise würden alle Vortheile, die die Sprache uns gewährt, und die wir oben aufzählten, auch ihm wieder zu Theil werden, und er genöße gleiche Glückseeligkeit mit uns, und wir gleiche Freude mit ihm.

Dahin nun soll es mit den Taubstummen für die Zukunft kommen; und die Lösung dieses Problems ist der Gegenstand gegenwärtiger Schrift.

Sie zerfällt daher in zwei Haupttheile, nämlich I. in die Sprechlehre, und II. die Bildungslehre, für Taubstumme.

Der erste Theil zerfällt wieder in drei Hauptstücke, und handelt nämlich ab:

1) Die Lehre von den Mundstellungen, als Bedingung des Sprechensehens;

2) die Lehre von dem Mund-Alphabet oder der Nachbildung der Mundstellungen durch Buchstaben als Bedingung des Schreibenlernens, und

3) die Lehre von der Tonsprache des Taubstummen als Bedingung des geselligen Lebens.

Der zweite Theil zerfällt in zwei Hauptstücke: Er handelt nämlich ab:

1) Die Lehre von dem Gebrauch der Tonsprache im Leben überhaupt, und

2) die Lehre von der Aneignung der Kenntnisse für Bürger- und Christenthum.

Erster Theil.

Die Sprechlehre für Taubstumme.

Erstes Hauptstück.

Von den Bedingungen des Sprechen-Sehens.

1. Lösung des Hauptproblems, wie der Taubstumme zum Erwerb der Gesichtssprache gelange, um gleich dem Hörenden in Wechselgespräche zu treten.

§. 17.

Der Lösung dieses Problems müssen wir folgende Sätze vorausschicken.

Erster Satz.

Der sprechende Mund macht bey dem Sprechen eines Wortes eben so viele Bewegungen als artikulirte Töne dem Ohre des Hörenden vernehmbar vorkommen.

Der Beweis kann auch hier schon von der Erfahrung genommen werden, daß taubgewordene Menschen sich im Sprechen mit andern durch das Gesicht in der Art zu helfen suchen, daß sie mittels des Auffassens der Bewegungen des sprechenden Mundes die Sylben und so das Wort zu errathen suchen, welches ihr Ohr allein nicht vollständig vernimmt.

Allein jedermann kann ihn an sich selbst mit jedem Augenblick machen, indem er ein Wort langsam, das ist Sylben für Sylben oder Buchstaben für Buchstaben spricht, und die abwechselnden Bewegungen wahrnimmt, mit welchen er jeden hervorbringt.

Der Beweis kann auch an und für sich geführt werden, indem wir folgende Bemerkung vorkommen lassen.

Würde der Mund in derselben Stellung und Form einen Schall hervorbringen wollen, so müßte er nothwendig immer derselbe seyn: will der Mensch also verschiedene Schalle hervorbringen, so muß er auch nothwendiger Weise die Stellung seines Mundes verändern.

Zweiter Satz.

Die Bewegungen des sprechenden Mundes (deren es eben so viele als Buchstaben gibt) müssen dem Mund, ja selbst dem ganzen Gesicht auch eine eigenthümliche Form geben, und die eigenthümliche Form eines jeden gesprochenen Buchstabens muß von dem Anschauenden gesehen, unterschieden und aufgefaßt werden können.

Der Beweis hiervon ist schon durch den des ersten Satzes geliefert; denn wie wäre es möglich für den taubgewordenen Menschen sich mittels der Anschauung des Mundes im Vernehmen anderer zu helfen, wenn er nicht die eigenthümlichen Formen der Bewegungen, mit denen der Mund die artikulirten Töne hervorbringt, zu unterscheiden vermöchte?

Allein jedermann kann auch hiervon den Beweis sich selbst geben. Er darf nur die Form der Bewegung, mit welcher er Buchstaben zu artikuliren sucht, festhalten, so hat er die Form des Mundes, welche zur Artikulation eines Buchstabens erforderlich ist, als eine — Figur vorm Auge.

Am leichtesten gelingt dieß bey den Lauten und zwar auf die Weise, wenn einer mit O anfängt, von O in A, von A in U, von U in E, und von E in I übergeht. Denn er wird wahrnehmen, daß sein Mund mit einer kreisähnlichen Figur beginnt, im zweiten Falle aber die untere Lippe in

senkrechter Linie herabfallen läßt, im dritten sie wieder emporhebt, und zwar vorwärts streckend, im vierten sie wieder zurück und an sich zieht, um eine eyförmige Figur zu bilden, und im letzten, die untern Lippen etwas mehr emporhebt und beide an die Zähne mehr zusammenzieht.

Was hier aber noch besonders bemerkt werden muß, das ist der zweite Punkt dieser Behauptung, daß die eigenthümliche Form eines jeden Buchstaben sich auch dem Gesichte mittheile, weil gerade das Übersehen dieses Punktes bey Vielen einen großen Anstand gegen diese neue Theorie des Taubstummenunterrichts bildet. Denn es sind so manche, welche sich selbst in der Sache ein Urtheil anmassen, indem sie glauben, manche Buchstaben veranlaßten eine veränderte Stellung im Innern des Mundes, und es könnten darum diese Stellungen, somit auch die Buchstaben im Sprechen nicht wahrgenommen werden, z. B. n r k ch.

Diese Meinung beruht auf einem sehr auffallenden Versehen.

Unsere Gesichtsmuskeln befinden sich in einem solchen Zusammenhange, daß keine auch im Innern sich bewegen kann, ohne daß nicht die Veränderung auch im Äussern sichtbar würde. Selbst der wahre Bauchredner, der seinen Mund im Sprechen ganz verschließt, zeigt alle Bewegungen seiner hinabgedrückten Worte am Gesichte äusserlich an, weswegen auch jeder von dieser Klasse in der Regel immer sein Gesicht im Sprechen, entweder auf den Boden, oder in eine Ecke kehrt. Ja! eben die angestrittenen Buchstaben haben gerade die auffallendste Veränderung am Gesichte zur Folge, wie wir später bey der Beschreibung näher darthun werden.

Dritter Satz.

Angenommen, daß alle Buchstaben am Munde ihre eigenthümliche Form in der Bewegung annehmen, so ergibt sich am sprechenden Munde eben so ein sichtbares Alphabet als im Ohr ein tönendes vernommen wird.

Vierter Satz.

Wenn die sichtbaren Veränderungen am Munde in ihren eigenthümlichen Formen aufgefaßt werden können, so muß es dem Sehenden, der darauf geübt ist, gleichviel seyn, ob er das Wort sprechen hört oder nur sprechen — sieht.

Sollten demnach nun diese eigenthümlichen Formen in bestimmten ihnen entsprechenden, oder ihre Ähnlichkeit bezeichnenden Figuren aufgefaßt werden, so würden wir nun ein natürliches Alphabet erhalten, und es müßte der darauf eingeübte das Wort eben so gut am Munde lesen können, als er es in der Schrift oder dem Druck lesen könnte.

Folgerungen.

§. 18.

Aus diesen Sätzen folgt also unläugbar, daß ein Mensch das Sprechensehen erlernen könne, ohne das Gehör zu bedürfen, und diese Folgerung ist auch der Grund zu dem zukünftigen Heil der Taubstummen. Ihr Ohr wird durch das Gesicht ersetzt, und sie wandeln, mit der hierauf abzweckenden Kunst und Übung ausgerüstet, unter ihren sprechenden Mitbrüdern eben so wahrnehmend und vernehmend herum, als jene,

welche mit dem wohlthätigen Sinne des Gehörs versehen sind.

Die Taubstummheit muß also auf diese Weise, was ihre Folgen betrifft, aufhören. Die Musik allein blieb für die Taubstummen verloren, und die Finsterniß verursachte denselben noch ein unbesiegbares Hinderniß. Außer diesen kann aber durchaus keines mehr gedacht werden, welches den Taubstummen hinderte in vollständig belehrende und beseeligende Wechsel-Unterredungen zu treten. Die Wahrheit dieser Behauptung ist auch durch die Erfahrung dargethan, und kann jedem, welcher noch Zweifel darein setzet, an Individuen nachgewiesen werden.

Der vielen so wichtig scheinende Einwurf aber, daß die Bewegungen am Munde im Sprechen viel zu schnell vor sich gehen, als daß sie von einem Sehenden aufgefaßt werden können, löst sich durch eine analoge Erfahrung mit den Hörenden.

Es ist zuverlässig einem Hörenden, welcher eine fremde Sprache nach der Grammatik so erlernt hat, daß er sie selbst fehlerfrei schreiben kann, nichts schwerer als dieselbe mit Leuten von der Nation zu sprechen; wenn ihm selbst auch die erforderliche Wortfülle nicht mangelt. Aber es fragt sich warum? Antw. Er versteht den Sprechenden nicht nnd zwar aus dem Grunde, weil die Schalle von jener Rede (dieß ist hauptsächlich der Fall im Französischen und Englischen) so schnell seinem Ohr vorüber — und — zusammenhallen, daß er sie nicht gehörig zu unterscheiden vermag. Es muß daher das Ohr erst darinnen so geübt werden, daß der Hörende gar keinen Anstand mehr findet. — Derselbe Fall ist es aber mit dem Sehenden. Im Anfang muß ihm jedes Wort so langsam vorgesprochen werden, daß er jede Beweg-

ung und ihre eigenthümliche Form zu unterscheiden vermag: in der Folge aber übt sich das Auge so, daß es auch bey dem Geschwindsprechen keinen Anstand mehr im Verstehen der Rede findet.

Dabey — muß noch besonders bemerkt werden, daß das Auge ein viel schärferer Sinn als das Ohr sey, und das Auge des Taubstummen auch schon aus Mangel des Gehörs auf das Sehen eingeschränkt, sich weit mehr schärfe.

Indessen! aller Zweifel ist durch die Erfahrung bereits gehoben; denn wir haben Taubstumme, welche erst 4 Jahre im Unterricht sind, folglich die Schulzeit erst nach 3 Jahren zurücklegen, und mit diesen kann man schon ohne viele Schwierigkeit sprechen, selbst ihnen ohne vielen Aufenthalt diktiren. Ja! einer derselben schreibt schneller Dictando, als die Hörenden, unter welchen er sitzt.*)

Hieraus folgt ferner, daß, wenn die Formen der Bewegungen des sprechenden Mundes, in ihnen ähnliche oder sie auf irgend eine Art bezeichnende Figuren gebracht werden könnten, die Gesammtheit derselben das eigentliche Mundalphabet für die Taubstummen abgeben müßte; so daß, wenn sie die mit solchen Buchstaben geschriebenen Worte ansehen (lesen) würden, sie denselben Begriff erhielten, als wenn sie die Formen am Munde sähen.

Sollte nun erst der Fall möglich seyn, daß die Figuren von einem der bekannten Schrift-Alphabete dazu gebraucht werden könnten; so würde für den Taubstummenunterricht alles, was zu wünschen wäre, erreicht werden; denn der Taubstumme

---

*) Diese Erfahrung hat sich bis jetzt vervielfältigt, was Hunderte von Beobachtern bereits bemerkten.

müßte das — Sprechensehen, und das — Schreiben zusammen erlernen. Er lernt nämlich jenes, indem er am Munde des andern die Bewegungen und ihre eigenthümlichen Formen sieht, mit welchen ein Wort gesprochen wird, (wohl gemerkt, dessen Gegenstand man ihm Anfangs vorhält) und indem er angewiesen wird, dieselben Bewegungen nachzubilden; so lernt er Sprechen und — Sprechensehen; allein nachdem ihm zugleich die Form dieser Bewegungen besonders bezeichnet, und ihm eine entweder gleichkommende oder in etwas ähnliche, oder auf irgend eine Art sie bezeichnende Figur auf der Tafel nachgewiesen, und er sie nachzubilden angehalten würde, erlernt er also auch zugleich — schreiben und lesen.

Eben dieser Vortheil des Taubstummenunterrichts ist auch von der größten Wichtigkeit, und das Eigenthümliche des gegenwärtigen Unterrichts, weil die eine Unterrichtsart die andere unterstützet.

Es folgt ferner hieraus, daß, wenn die Bewegungen des Mundes mit ihren eigenthümlichen Formen, welche zur Aussprache eines Wortes oder eigentlich seiner Theile erforderlich sind, richtig aufgefaßt werden, auch der Sprachunterricht bei den Taubstummen am schnellsten und leichtesten vor sich gehen müsse, weil es nichts mehr kostet, als den Taubstummen anzuweisen, dieselben Bewegungen, die ihm vorgemacht werden, an — und in — seinem Munde nachzubilden.

Finalfolgerung.

Vorausgesetzt, daß alle diese Folgerungen richtig sind, so muß sich daraus nothwendig die Schlußfolge ergeben, daß der bisherige Taubstummenunterricht aufzugeben, und nur der dafür in Anwendung zu bringen sey, ver-

möge welcher der Taubstumme zum Erwerb der allgemeinen Sprache seiner Nation gelangt.

§. 19.

Es sind aber auch alle diese Sätze so unläugbar, daß kein anderer Zweifel und keine andere Bedenklichkeit mehr übrig bleiben kann, als die, ob auf eine, und welche zweckmäßige Weise ein auf diesen Grundsätzen gebauter Taubstummenunterricht in der That und mit erwartetem Erfolge ertheilt werden könne.

Die Beantwortung dieser Frage hängt vor Allem von der ab, ob die Bewegungen des sprechenden Mundes alle einzelu in so bestimmten Formen aufgefaßt, und folglich so geschrieben werden können, daß der Taubstumme auch darauf hingewiesen, und zum Nachbilden angehalten werden kann.

Eine Darstellung der Mundformen bey dem artikulirten Aussprechen der Buchstaben eines Worts muß also das Erste Hauptstück dieser neuen Unterrichtslehre seyn.

II. Darstellung der Mundformen bey dem artikulirten Aussprechen der Buchstaben.

Vorerinnerung.

§. 20.

Vor Allem muß hier die Bemerkung nachdrücklichst zur Erwägung empfohlen werden, daß nicht blos der Mund, sondern selbst das Gesicht bey dem Aussprechen eines Buchstabens seine eigenthümliche und in der Verschiedenheit der Buchstaben

gar nicht zu verkennende Form erhalte; so daß, wenn ein Sprechender einem Schauenden, anstatt Worte, — Buchstaben diktirte, dieser gar nicht nothwendig hätte, etwas mit dem Ohre zu vernehmen, sondern vorausgesetzt, daß er auch die Buchstaben für die Formen kennte, die Buchstaben im Gesichte zu lesen und zu schreiben vermöchte.

Die Behauptung fällt nur darum als sonderbar auf, weil der Sprechende nicht gewohnt ist, im Sprechen eines Buchstabens anzuhalten und noch weniger dabey sich in der durch die Aussprache des Buchstabens veranlaßten Gesichtsform anzuschauen, sondern vielmehr jeder gewohnt ist, im Sprechen die Buchstaben so schnell als möglich mit einander zu Sylben und Worten zu verschmelzen, wodurch es beinahe unmöglich scheint, verschiedene Gesichtsformen bey dem Sprechen zu unterscheiden, sondern man vielmehr von dem Wahne irre geführt wird, man öffne bey dem Sprechen eines jeden Worts nur mit einmal den Mund, und schließe ihn, um ihn wieder zum Sprechen des andern Worts zu öffnen.

Daher ist es nothwendig, um die Lehre von den Taubstummenunterricht wohl zu fassen, das Gesicht des sprechenden Menschen unter der Aussprache eines jeden Buchstabens besonders anzuschauen; und als Vorbedingung dazu, mit dem Sprechen des Buchstabens anzuhalten.

Dieß ist nun auch sehr leicht möglich bey dem Sprechen der Laute, weil jeder für sich besteht, jeder gleichsam ein Wort bildet, das so lange forttönt, als der Sprechende in der Stellung des Mundes verbleibt, und den Schall in der angenommenen Form fortsetzet.

Bey dem Aussprechen der Mitlauter, oder Stummen, scheint es aber einige Schwierigkeit zu haben, weil keiner von ihnen ohne angefügten Lauten auszusprechen ist: allein, um

einen solchen vor — oder nach — den Lauten auszusprechen, das ist, dem Lauten diesen eigenthümlichen Vor- oder Nachhall zu geben, muß der Sprechende gleichfalls eine eigenthümliche Stellung des Mundes annehmen. Im Falle nun der Sprechende sich vornimmt, einen Lauten mit einem Konsonanten hervorzubringen, aber, um sich dabey zu beschauen, den Lauten nicht folgen läßt, oder den Lauten spricht, und den Schall des Konsonanten ihm nicht folgen läßt, und somit die angenommene Stellung seines Mundes festhält; so ist die Unterscheidung der Gesichtsform auch von den Konsonanten nicht nur möglich, sondern vielmehr unverkennbar.

Daher ist es hier nothwendig, nicht blos die Beschreibung der Gesichtsformen von allen Buchstaben genau zu geben, sondern das menschliche Gesicht im Sprechen eines jeden Buchstabens anschaulich darzustellen, damit die Beschreibung auch anschaulich aufgefaßt, und die Ueberzeugung gewonnen werde, es könne für uns auch eine Buchstabenschrift im Gesichte geben, und darum der Mensch, der hörende, wie der nicht hörende, die Reden im Gesichte lesen, sobald er nur gewohnt und geübt würde, die Buchstaben im Gesichte scharf aufzufassen, und in dem schnellen Wechsel ihrer Gesichtsformen genau zu unterscheiden. Wer diese Bemerkung ruhig und richtig aufgefaßt hat, der wird auch von dem ärgerlichen Irrthum bewahrt bleiben, man habe zu diesem Unterricht nothwendig, Gesichte zu schneiden, (wie manche sich trivial auszudrükken pflegen) und darum werde der Taubstumme auch nur die Gesichtszüge seines Lehrers im Sprechen unterscheiden und so nur das Sprechen dieses sehen lernen.

Nein! die Gesichtsformen sind bey allen, die nicht absichtlich, oder verwöhnt, eine unrichtige Aussprache führen, dieselben; und darum kann man (um den trivialen Ausdruck

beizubehalten) behaupten: Alle Menschen schneiden unter dem Sprechen Gesichter; allein so schnell wechselnd, daß keine einzelne Gesichtsform sich in ihrer Eigenthümlichkeit lange zur Anschauung darstellt

Es muß hier ferner noch hauptsächlich erinnert werden, daß wir nur acht Stimmlaute haben, welche nach der Verschiedenheit der Mundöffnungen aus der Kehle dringen. Diese sind die fünf bekannten Vokale und die fälschlich sogenannten Doppellaute, ä, ö und ü, deren Eigenheit wir noch später erörtern werden.

Bey diesen obengenannten Stimmlauten haben die zum artikulirten Sprechen nothwendigen Sprachorgane im strengeren Sinne keine Beschäftigung oder Verwendung.

Die Stimmlaute sind nur Töne, durch welche lediglich eine Empfindung ausgedrückt wird, und sie sind nur die Folgen eines stärkeren Stosses des Athems oder der Luft, durch welchen die Luftröhre, als Resonanzboden, in zitternde Bewegung gesetzt, den Schall von sich gibt, so wie die Aeolsharfe lediglich nur vom Winde ihren Anschlag erhält und tönt.

Nur im Falle der Mensch in seinen Tönen verschiedene Schalle nachbilden will, welche so wie in der freien Natur, eben so auch in der Kunst durch besondere dazwischen kommende Instrumente modifizirt werden, gebraucht er gleichfalls besondere Organe oder Instrumente, welche der innere Bau seines Gesichts ihm darbietet.

Diese sind aber nur von dreierley Art, nämlich — Zunge, — Zähne — Lippen, wie wir noch später besonders erfahren werden.

Die Luftröhre, als Hauptresonanzboden, mit dem Gaumen, als Widerhallgewölbe, bleiben unverändert; und die Verschiedenheit der reinen Töne hat, wie erst bemerkt wurde, ihren Grund lediglich in der verschiedenen Form der Mund-

öffnung. Sie sind in der Sprache, was das ut re mi fa sol im Choral ist.

So wie aber diese Mundöffnung durch ein dazwischen gekommenes Obstakel oder Instrument modifizirt wird, wird natürlich auch der Ton modifizirt, und kommt nicht mehr als reiner Stimmlaut, sondern mit einem besondern Schall hervor.

Die Stimmlaute können ihrer Natur nach in einander fließen, aber nicht so die durch Sprachinstrumente gebildeten Schalle. Jeder ist von dem andern wie abgeschieden oder abgeschnitten, und bildet in der Zusammensetzung eine — gegliederte (artikulirte) Vereinigung, im Falle Worte gesprochen werden sollen.

Die Stellung eines Instruments, um einen besondern Schall zu gewähren, bleibt, ohne daß der Ton gegeben wird, lautlos oder stumm. Indessen so wie die Veränderung der Mundformen den Sprechensehenden anschaulich ist, muß ihm nothwendig auch die Stellung eines Sprachinstruments zu der Mundform anschaulich werden.

Die Stellung des Sprechinstruments muß nothwendiger Weise der intendirten Mundform entweder vorgehen oder nachfolgen, beide können nicht mit einander vereinigt werden. Eben darum muß das artikulirende Schallinstrument von der eigentlichen Mundform des Lauts auch dem Schauenden genau unterscheidbar seyn.

Nach diesen richtigen Prämissen soll nun eine genaue Beschreibung vorgenommen werden: A. von den Mundformen der Stimmlaute, B. von den Mundstellungen durch die Sprechinstrumente, welche dieselben seyn müssen, sie mögen zum Schallgeben anstimmen, oder im Schallgeben folgen.

A.

Beschreibung der Mundformen zum Aussprechen der Stimmlaute, wie sie sich der Anschauung von Aussen darstellen.

§. 21.

Damit es recht anschaulich werde, daß jeder Buchstabe dem sprechenden Mund seine eigenthümliche Gestalt gebe, woran wir gar nicht denken, weil wir uns selbst im Sprechen nicht anschauen, und hauptsächlich weil wir keinen Buchstaben festhalten, soll hier die Abbildung eines jeden Buchstabens am Gesichte gegeben werden.

a.

Wenn der Mund sich natürlich öffnet, oder wie man zu sagen pflegt, wenn der Mensch den Mund aufthut, so kann es nur dadurch geschehen, daß er die untere Kinnlade abwärts drückt; denn nur diese bewegt sich in ihren Angeln auf- und abwärts, während der obere Theil unbeweglich bleibt. Dieses ganz natürliche Öffnen des Mundes findet nicht blos dazu statt, um etwas in den Mund zu nehmen, sondern auch in den Fällen, wenn den Menschen irgend eine Sache unerwartet vorkommt. Z. B. a — das ah Sie sind es?

Diese Öffnung des Mundes ist auch so bekannt, daß man jedem es ansieht, er sey in irgend einer Erwartung. Drückt jemand seine Empfindung über das Unerwartete aus, so drückt er die untere Kinnlade noch tiefer herab, und stößt die Luft mit dieser Öffnung des Mundes heraus, und es kommt der Laut a gedehnt zum Vernehmen.

Die natürliche Öffnung des Mundes und zwar mit einer senkrecht und tief herabgedrückten unteren Kinnlade ist die äußere Form der Mundstellung, um den Laut a hervorzubringen.

Diese Stellung ist so bestimmt, daß durchaus kein anderer Laut als nur das a mit derselben hervorgebracht werden kann.

Sie giebt aber dem Gesicht auch seine bestimmte Form, wie Tab. I. Fig. 1 zu ersehen ist.

U.

Der Mensch drückt mit dem Aussprechen dieses Buchstabens gewöhnlich ein Leiden aus, das den ganzen Körper ergriffen hat: z. B. bey starker Kälte, weswegen auch der Mensch in einer solchen Situation das Ausstoßen dieses Buchstabens gewöhnlich mit Gestikulationen begleitet, welche die Ergreifung des ganzen Körpers andeuten. Der Buchstabe ist aber in seiner Gesichtsform am deutlichsten aufzufassen, wenn von dem vorigen zu diesem übergegangen wird; denn der Sprechende muß, wenn er vom a zum u übergeht, das hinabgedrückte Kinn wieder emporheben, und die untere Lippe zugleich vorwärts strecken.

Eben darum hebt er auch seine Oberlippe unvermerkt mit empor; und auch diese schiebt sich dabey von den Zähnen etwas vorwärts. So erhält nun das Gesicht die Form, wie sie Tab. I. Fig. 2 gewiß vollkommen zu ersehen ist.

O.

Der Laute o wird in seiner eigenthümlichen Mundform am deutlichsten unterschieden, wenn er nach u ausgesprochen wird; denn die beiden Lippen müssen sich nun von ihrer vorgestreckten Richtung etwas zurück und zugleich so abwärts ziehen, daß sie eine fast kreisförmige Mundhöhle bilden.

Die Mundform zur Aussprache des Buchstabens o gewährt dem Munde noch das schönste Ebenmaß, indem sie sich nämlich dem Kreise nähert. Eben darum, scheint es, gebraucht der Mensch auch, gleichsam durch blinden Naturtrieb gelei-

tet, diesen Laut in jedem Fall, wo ihm die Erscheinung eines Überschreitens vorkommt, es betreffe dieses das Gebieth des physischen oder moralischen: mit dem Unterschied, daß der Mensch im ersten Fall die Luft heftig auswärts stößt, im zweiten Fall sie (besonders wenn das Gefühl des Schmerzens ausgedrückt wird) einwärts zieht.

e.

In der Aussprache des e verändert sich die Mund- und Gesichtsform wieder auffallend.

Die Gesichtsform dieses Buchstabens ist am anschaulichsten, wenn derselbe in der Stimmung des Gemüths gesprochen wird, die er andeuten soll. Es ist diese gewöhnlich die Empfindung des Ärgers über die Entdeckung eines widrigen Ereignisses oder einer verfehlten Handlung von einem andern.

Hat der Mund vorher o gesprochen, so erleidet er in dem darauf folgenden e folgende Veränderung: Die Unterlippe geht etwas abwärts, wie bey a, nur mit dem Unterschied, daß sie nicht mit dem Kinn zugleich hinabsinkt, sondern nur für sich selbst etwas abwärts geht und sich an die Zähne mehr andrückt. Sie zieht aber auch die obere Lippe unmerklich ein wenig herunter; so wie auch diese dadurch an die Zähne angedrückt wird, und zwar mehr noch, als die Unterlippe. Bey diesem Abwärtsgehen und Zurückziehen beider Lippen, bey ihrem Zurückziehen in die Endwinkel ziehen sie auch die Kreisform des Mundes auseinander und bilden mehr eine Eyform. Vergl. Tab. I. Fig. 4.

i.

Minder unterscheidbar für den ersten Blick erscheint die Form des Mundes bei dem Aussprechen des Buchstabens i, aber bey schärferer Beobachtung ist sie als eigenthümliche Figur des Gesichts nicht zu verkennen. Denn wenn der Mund

von dem e in das i übergeht, so macht er zur Aussprache des Buchstabens i eine schnelle Bewegung, mit welcher er die beiden Lippen in die Endwinkel scharf zurückzieht, und sie eben darum auch genau an die Zähne anlegt.

Dieses Anlegen hat vorzüglich in der Mitte der Lippen statt, wodurch die Mundhöhle sehr verengert wird, und das Gesicht seine karakteristische Figur erhält, wie Tab. I. Fig. 5. zu ersehen ist.

Das Zurückziehen der beiden Lippen in ihre Endwinkel ist aber auch allein schon das unverkennbarste Unterscheidungszeichen dieser Mundformen.

Wir wollen hier auch sogleich die Darstellung der sogenannten Doppellaute anreihen.

Ä, ö, ü, gelten in neuerer Zeit für Doppellaute, weil man im ersten ae, im zweiten oe, und im dritten ui finden wollte. In der Elementar-Schule fürs Leben wurde dieser unbegreiflicher Weise eingeschlichene Irrthum schon aufgedeckt: ae ist und bleibt ae und ist kein ä, eben so fordert oe seine Aussprache wie es steht, und kann nicht für ö gelten, am allerwenigsten kann ui für ü genommen werden. Bei dem Taubstummen, welcher durchaus nicht mechanisch und willkührlich, am allerwenigsten inkonsequent behandelt werden darf, ist dieser Irrthum um so mehr entfernt zu halten.

Diese Buchstaben sind nichts mehr und weniger, als die Mollaute von a, o und u, was sie auch den Alten waren. Sie kommen lediglich durch die verengerte Mundstellung der Grund- oder Dur-Laute, und sind auch am Munde recht anschaulich aufzufassen, sobald man die Grundlaute spricht, und gleich darauf den Mollaut folgen läßt.

Die Stellung von a, so wie von o und u zieht sich nur ein wenig zusammen. Die Alten scheinen auch dieselbe Ansicht

von diesen Buchstaben gehabt zu haben; weswegen sie nicht ae, oe, ui, sondern â, ô, û oder ä, ö, ü schrieben, das ist: den Buchstaben mit einem Kontraktionszeichen versahen.

Diese Kontraktion der drei Mundstellungen ist nicht verkennbar. Die untere Lippe zeigt sich dabei hauptsächlich thätig. Sie hebt sich bei a ein wenig empor, und drängt sich dabei im Mittelpunkt etwas einbeugend zusammen. Dadurch kommt auch die Zunge, jedoch nur leidend mit in Berührung; denn da sich die untere Lippe, um das a mit einer verengten Mundöffnung hervorzubringen, emporhebt; so fühlt man dabei einen Druck der Zunge. Nicht sie ist es aber, die drückt, sondern die Zunge verbleibt in ihrer vorigen Lage, und wird nur durch das Zusammenziehen der Lippen gedrückt. Vergl. die veränderte Gesichtsform Tab. I. Fig. 6.

Im ö, dessen Grund- oder Dur-Laut lediglich mit gerundeten Lippen ausgesprochen wird, ist die Kontraktion leichter zu bewirken, und auch bemerkbarer; denn sie ist gar nichts anders, als gleichsam ein engeres Zusammenziehen der Lippen, ohne die runde Form zu ändern. Siehe die Gesichtsform Tab. I. Fig. 7.

Im u ist das Empor- und Vorwärts-Drängen der untern Lippe mit einer Einbeugung im Mittelpunkt das Karakteristische der Mundstellung: im ü bleibt diese Stellung abermal im Grund unveränderlich, und nur ein engeres Zusammenziehen derselben Stellung, besonders im Mittelpunkt der untern Lippe, ist fühl- und sichtbar. Vergl. Tab. I. Fig. 8.

Wir haben nun die Mundstellungen der acht Laute genau kennen gelernt. Wir haben aber noch mehrere Schalle in unserer Sprache, mit welchen eben diese Laute vorkommen, und durch deren Mittönen, eigentlich Mitschallen, die artikulirte und bezeichnende Sprache möglich wird.

Wir müssen demnach auch diese in derselben Bezeichnung wie die Laute näher kennen lernen, nämlich die Art und Weise müssen wir zu unserm Zweck kennen lernen, wie diese Schalle hervorgebracht werden, und in welcher Art sie am Munde sicht= und unterscheid=bar sind. Eben darum, weil sie nur in Begleitung eines Lauts vernehmbar sind, führen sie den Namen Konsonanten (Mitlauter.) Wir handeln demnach

B.

Von den Konsonanten (Mitlautern.)

§. 22.

Die Konsonanten scheinen etwas schwerer zu unterscheiden zu seyn; allein es ist wirklich nur Schein, und der Grund davon liegt darinnen, daß erstens die Bewegung des Mundes bei dem Artikuliren des Konsonanten zu schnell vor sich geht; zweitens, daß wir immer bei dem Aussprechen einer Sylbe mehr auf den Laut aufmerksam sind, und diesen mit dem besondern Schall eines Konsonanten verschmelzen, ja als Eines nehmen.

Wir müssen von dem unbestreitbaren Grundsatz ausgehen, daß der Konsonant keineswegs lauten kann, wenn ihm nicht ein Laut vor= oder nachgeht. Die Alten haben diese Ansicht richtiger aufgefaßt, und benannten darum auch die Konsonanten — Stumme. Es ist auch ein wahrer Widerspruch, einen Mitlaut für sich lauten zu lassen oder lautiren zu wollen. Der Konsonant ist nichts mehr und nichts weniger als der besondere Schall, mit welchem ein Laut anders modifizirt vernehmbar wird. Wir müssen hier uns ganz an die Musik halten, um durch ihren Vergleich (denn auch sie ist eine nur noch zu wenig gedeutete und zu deutende Sprache) die Sache richtiger zu fassen.

Auch sie hat ihre acht Grundtöne, eigentlich fünf, wie die Sprache, und diese wiederholen sich nur in der Steigerung.

Die menschliche Stimme bringt diese in Vokalen rein hervor. Der Mensch aber fand den reinen Gesang, nämlich in Vokalen zu einfach, und konnte sich um so weniger dabei auf die Vokale beschränken, nachdem er durch den Gesang auch seine Gefühle in Worten mittheilen wollte. Allein auch der Gesang allein genügte ihm nicht, er suchte ihm durch Begleitung mit andern Schallen eine größere Mannigfaltigkeit zu geben und verfiel auf Instrumente. Jedes Instrument hatte aber nur einen gewissen und bestimmten Schall. Mit diesem spielte er alle Töne des Gesangs. Dem Ton ward demnach durch die Stellung des Instruments nur ein anderer Schall gegeben.

Der Mensch dachte nicht daran, daß er mit seinen Sprach-Organen alle Instrumente nachbilden könne, indem er durch die verschiedenen Stellungen derselben seinen Lauten die verschiedensten Schalle gibt.

Wenn wir von dieser richtigen Ansicht der Konsonanten ausgehen, daß sie nur die Folgen eines Schalls von den Stellungen der Sprachorgane seyen, so werden wir uns schon zum voraus überzeugen, daß sie auch am Munde sichtbar und unterscheidbar erscheinen müssen.

Obige Bemerkung verdient aber eine besondere Aufmerksamkeit bei dem Taubstummenunterrichte, weil, wie noch gezeigt werden wird, das Sprechen nichts mehr aufhält, als das eigne und abgesonderte Stellen des Mundes bei den Konsonanten.

Wer die Instrumentalmusik kennt, kann sich hiervon leichter eine auschauliche Vorstellung machen.

Bei der Instrumentalmusik (nämlich bei Blasinstrumenten)

wird das Instrument an den Mund gesetzt, um den ihm eignen Schall hervorzubringen. Aber wir wissen, wie viel es darauf ankomme, daß es auf die rechte Weise genommen oder angesetzt werde. Daher wir von dem Anfänger immer noch beklagen, daß er keinen rechten Ansatz habe. Eben so verhält sichs denn auch hier. Wenn das Sprachinstrument nicht seine richtige und bestimmte Stellung hat; so kommt der geforderte Schall nicht hervor.*)

§. 23.

Es fragt sich nun, wie viele Sprachinstrumente wir haben, um Konsonanten hervorzubringen, ob nämlich so viele, als Konsonanten.

Bei der nähern Untersuchung finden wir, daß wir nur drei Sprachinstrumente haben, nämlich:

Die Lippen, die Zunge und die Zähne, und daß der Mensch jedes dieser entweder allein, oder das eine mit dem andern in Verbindung anwendet, um mit einem verschiedenen Schall die Laute auszusprechen.

Wir können uns von der Richtigkeit dieser Beobachtung am Sichersten überzeugen, wenn wir den Gebrauch eines jeden dieser drei Sprachinstrumente durchgehen, und zwar in Beziehung auf die durch ihre Anwendung hervorkommenden Konsonanten.

---

*) Man vergleiche hiermit Elementarschule fürs Leben, dritte Aufl. 2. Th. In den Sprechübungen mit den Taubstummen kann auch dieser Satz faktisch nachgewiesen werden. Wenn nämlich ein Taubstummer ein Wort unrichtig spricht, weil er die eine oder andere Stellung eines Konsonanten nicht richtig trifft, und man hilft ihm nur zur richtigen Stellung, so kommt das Wort ganz richtig hervor.

Auf solche Weise werden wir dann auch das sichtbarste Mundalphabet vollständig kennen lernen.

Gebrauch der Lippen als Sprechinstrument.

§. 24.

Das Sichtbarste ist natürlich die Stellung der Lippen. Es entstehen durch sie die Konsonanten m, b, p, v, f, w.

§. 25.

Lippenstellung für m.

So wie die Lippen natürlich auf einander liegen oder der Breite nach geschlossen sind, uud mit dieser Stellung ein Vokal ausgesprochen wird, so kommt der geeignete Schall des Mundes hervor. Es kommt nun nur darauf an, ob der Mensch mit dieser Stellung einen Laut hervorbringen will, oder ob er nach dem Aussprechen eines Lauts schnell in diese Stellung des Mundes übergeht. Im ersten Fall kommt der Laut mit einem dem Brummen ähnlichen Vorhall hervor, und im zweiten erhält der Laut diesen Nachhall.

Bei diesem Konsonanten und seiner Mundstellung kann wohl von jemand, der die Sache nicht unbefangen ansieht, die Bemerkung vorgebracht werden, daß man den Schall von m bei verschlossenem Mund im Gaumen hervorbringen könne; allein dann ist es ein bloßes Brummen und nicht der Schall des m, wie ihn die natürliche — Sprache verlangt. Ja! es kann der Schall von m, im Falle ein Lauter vorgesprochen wird, nicht einmal natürlich und schön nachfolgen, wenn der Mund sich nicht in die angezeigte Lage versetzt, sondern sich gleich schließen will.

Die Figur oder Form von der Mundstellung dieses Konsonanten ist demnach die natürliche Lage der Lippen auf einander, wobei der erforderliche Schall des m ganz bestimmt

herauskommen muß, wenn ein Vokal mit dieser Stellung ausgesprochen wird. Tab. I. Fig. 9.

§. 26.

Lippenstellung für b und p.

Das Zusammenschliessen der Lippen gewährt noch den Schall eines andern Konsonanten, und zwar den des b und p.

Wenn man von der Figur der zur Aussprache des m erforderlich geschlossenen Lippen zu der Stellung des Mundes übergeht, mit welcher b gesprochen wird, so ist die Figur dieses Buchstabens auffallend bemerkbar. Bei jenem Buchstaben sind die Lippen der Länge nach geschlossen; bei diesem aber schnürt der Mund sich in der Mitte so zusammen, daß er eine ausgefüllte Kreisfigur darstellt, und zwar in einer Figur, die mit einem ganz gemeinen Beyspiel, nämlich mit einer zusammengeschnürten Geldbörse verglichen werden kann, sich vorwärts drängt. Tab. I. Fig. 10 zeigt es auffallend.

So unmerklich der Unterschied zwischen b und p zu seyn scheint, so bemerkbar ist er dem aufmerksamen Beobachter.

Wenn p statt b gesprochen werden soll, so zieht nämlich der Mund die obere Lippe enger zusammen und drückt die untere Lippe sehr merklich einwärts an die Zähne.

Die verschiedenen Wirkungen beider Stellungen können auch im Gefühl nachgewiesen werden.

Die Stellung des Mundes für diesen Buchstaben hat die Wirkung, daß, wenn mit ihr ein Vokal ausgesprochen wird, derselbe mit einem pfitschenden dumpfen Hall vernommen wird, ähnlich dem Hall, der bei dem Tabackrauchen wahrgenommen werden kann. Diese Wirkung kommt nämlich von dem Luftstoß her, welcher durch den zusammengeschnürten Mund bei dem schnellen Eröffnen desselben hervorkommt. Wird nun

die Stellung, wie sichs gehört, vom Munde beobachtet, so kann man den Luftstoß bei dem b mit der vorgehaltenen flachen Hand, in wagrechter Linie wahrnehmen; bei dem p aber geht der Luftstrom, wegen der mehr eingedrückten Unterlippe, abwärts.

Dabei ist auch der pfitschende Hall weit stärker zu vernehmen. Wer immer sichs zur Regel macht, gleich den Franzosen b und p in der Aussprache zu unterscheiden, der wird einsehen, daß die dazu erforderliche beiderseitige Mundstellung recht auffallend unterscheidbar sey. Die Gesichtsform ist auch unverkennbar verändert. Vergl. Tab. I. Fig. 11.

Vom p ausgehend, läßt sich recht auffallend die Stellung der Lippen bei dem Aussprechen des v ersehen.

§. 27.

Lippenstellung für v und f.

Der Mund muß, um einen Vokal mit einem flötenden Hall hervorzubringen, die Unterlippe in der Mitte so eingebeugt niederdrücken, daß die Stellung dem kleinen stumpfen Winkel gleicht, welcher zum Hervorbringen eines Flötentons auf einem Instrument oder einem weiten Schlüssel erforderlich ist.

Soll aber die Sprache mit aller Genauigkeit gelehrt werden, so muß hier gleich auch der Unterschied des f gelehrt werden, das Nichts weniger als willkührlich im Schreiben angenommen, und nur des Herkommens wegen beibehalten wird.

Der Buchstabe f bezeichnet eine Schärfe des v, daher steht er durchaus dem i, ü oden ä vor, weil alle drei nicht anders, als nur durch ein geschärftes v ausgesprochen werden können, dagegen den Sylben vor, ver, immer ein ein v vorsteht, und man es unter die sonderbaren Anomalien der Orthographie

rechnen muß, daß manches Wort, dessen erster Vokal e, o oder u ist, ein f und kein v vorgesetzt wird, z. B. fertig, Forst, Furche. ꝛc.

Wird nun f als ein geschärftes v oder seine Stellung als die schärfere Winkelbildung nachgewiesen; so ist auch dieser Buchstabe am Munde sichtbar. Denn die untere Lippe zieht sich in den Winkel, den sie in der Mitte gebildet hat, enger zusammen. Vergl. beide Figuren des Gesichts Tab. I. Fig. 12 und 13.

§. 28.

Lippenstellung für w.

Was sich an v anreiht ist das w.

Dieser Buchstabe zeigt sich auffallend in den zwei bogenartigen Öffnungen oder in einem stumpfen Doppelwinkel an der untern Lippe. Strenge genommen bilden sich eigentlich links und rechts am Ende der Lippen zwei Bögen oder Ringe, die durch eine in der Mitte der Lippe emporragende Linie mit einander zusammenhängen. Es ist dieses die Stellung des Mundes, mit welcher er einen Vokal gleichsam herausweht, weswegen er auch im A. b. c. We genannt wird. Siehe Tab. I. Fig. 14.

Gebrauch der Zunge als zweites Sprechinstrument.

§. 29.

Die Stellungen der Lippen zum Hervorbringen mehrerer Konsonanten bieten sich, wie wir nun gesehen haben, dem Auge unverkennbar dar. Nun scheint aber dieser Vortheil verloren zu gehen, weil die Zunge, die wir jetzt als Sprechinstrument zur Betrachtung nehmen, sich nur innerhalb des Gaumens hält.

Allein wir werden sogleich uns überzeugen, daß auch dieses Instrument die Formen, die es dem Gesicht anbildet, dem Beobachter vollkommen unterscheidbar darstelle.

Die Zunge bewirkt durch ihre verschiedenen Stellungen, und ohne Beihilfe eines andern Instruments, folgende Konsonanten l r g ch k und n, wie wir sogleich einsehen werden.

Es ist nothwendig hier noch besonders zu verweilen, weil die Erfahrung bewiesen hat, daß selbst gelehrte Kritiker bei den hier vorgemerkten Buchstaben Zweifel äußerten, ob dieselben äußerlich am Mund sichtbar und unterscheidbar seyen, und zwar aus dem Grunde, weil die Bewegungen, mit welchen sie hervorgebracht werden, im Innern des Mundes vor sich gehen.

Vor allem muß hier bemerkt werden, daß nicht einmal eine Empfindung oder ein Gefühl im Innersten des Menschen vor sich gehe, ohne daß sich diese innerste Bewegung der Seele, wenn der Mensch sie nicht absichtlich zu verbergen trachtet, auf dem Gesichte wiederspiegle. Um so weniger kann also im Innern des Mundes eine Bewegung vor sich gehen, ohne daß diese die entsprechende Form auch dem ohnehin so weichen und alles Eindrucks fähigen Gesichte mittheile.

Der sich selbst widersprechende Zweifel und Irrthum kommt daher, daß einer die hier vorgemerkten Buchstaben nur der Aufmerksamkeit auf die innere Bewegung sich einzeln vorspricht, und über das Gefühl der innern Bewegung die Wirkung derselben auf das Gesicht übersieht.

Es ist daher, um einer solchen Täuschung zu entgehen, nothwendig, daß man jeden dieser Buchstaben in einem Worte oder einer Sylbe spreche, abwechselnd, d. h. sogleich den an-

dern darauf folgen lasse, um dabei die äußern Veränderungen des Gesichts selbst wahrzunehmen.

So z. B. Lamm. — Damm. — Damm. — Lamm. — Hans. — Gans. — Gans. — Hans. — nenn. — renn. dich. — dick. — dick — dich. Dabei ist nun ferner nothwendig, daß der Sprechende sich im Spiegel beschaue und die Veränderung des Gesichts auffasse, welche sich beim Anfang des Worts ergibt, und gegenwärtig mit den Abbildungen vergleiche.

Unter dieser Voraussetzung wird er z. B. unbezweifelt wahrnehmen, daß bei dem Worte Lamm die Zunge sich sanft, jedoch sichtbar vordränge und mit dem Buchstaben a zurücksinke, dagegen im Worte Damm die Zunge ihre Spitze schnell vorstoße, im Worte Hans der Gaumen sich in ganzer Ausdehnung emporhebe, wogegen er sich im Worte Gans stark und zwangsvoll hinabdrückt, daß im Worte nenn beide Wangen sich gegen die Augenknochen emporziehen, dagegen im Worte renn die Zunge im sanft geöffneten Munde ihre Spitze zeige, aber auch sie schnell wieder zurückziehe.

Doch! wir gehen zu den einzelnen Beschreibungen der Mundstellungen über, wo wir das Sichtbare derselben noch mehr hervorzuheben suchen werden.

Wir können aber auch allen Zweifel durch die Erfahrung widerlegen; denn, wenn wir wirklich Taubstumme, ja hörende Schüler, durch Hinweisen auf die fraglichen Mundstellungen so leicht dahinbringen, daß sie jeden Buchstaben am Munde unterscheiden, und somit Sprechensehen lernen, so kann wohl über die Möglichkeit des äußern Unterscheidens der Buchstaben kein Zweifel mehr obwalten.

§. 30.

l.

Wenn die Zunge ungestört in ihrer ganzen Breite, über

die Zähnreihe hinaus sich sanft hervorstreckt, jedoch mehr an dei obere Zähnreihe anlegt, und der Mund, während dem die Zunge in dieser Lage gleichsam unbeweglich gehalten wird, einen Laut hervorbringt; so nimmt derselbe einen lallenden Ton an, den das A b c Ell benennt, aber noch besser Il nennen sollte, wie die Lautianer ihn auch lautiren lassen.

Diesem Schall gleicht derjenige, welcher bei Kindern und unbehilflichen Erwachsenen gehört wird, wenn sie zu unvermögend sind, ihrer Zunge eine Beweglichkeit zu geben; weswegen die meisten ihrer Worte diesen Hall bekommen und ihr seyn sollendes Reden mit Recht ein Lallen genannt wird.

Die Zunge ist in dieser wagrechten Stellung ohne allen Anstand bemerkbar; denn der Mund nimmt dabei eine Öffnung an, wie bei dem Laut e, und gibt somit die Zunge selbst ein wenig zur Anschauung. Siehe Tab. II. Fig. 15. Die ganze Stellung des Gesichtes ist unterscheidbar. Sie ist, wenn der Mund lange in derselben verbleibt, das Gesicht eines unbehilflichen Menschen.

§. 31.

r.

Die Zunge dient in derselben Richtung, wie bei l, auch bei dem Buchstaben r zum Sprechinstrument. Sie bedarf dazu nur eine kleine, schnelle Bewegung mit ihrer Spitze.

So wie sie nämlich in derselben Richtung sich hält, als wollte sie den lallenden Schall hervorbringen, aber, ihre Spitze abwärts beugend, eine schnelle Bewegung macht, so bringt sie denselben schnarrenden Hall hervor, der bei allem Schnellen einer elastischen und nicht zu sehr gespannten Materie, z. B. bei dem Pflücken einer Darmsaite oder eines Fischbeins, vernehmbar ist. Es kommt nur darauf an, ob mit diesem Zurückschnellen der Zungenspitze auf einen Laut übergegangen

wird, oder ob der Aussprache des Lauts dieses Zurückschnellen folgt. In jedem Falle ist natürlich der schnarrende Hall erst ganz vernehmbar und zwar im ersten als Vor- im zweiten als Nachhall.

So entsteht nun wieder ein besonderer Mitlauter im Alphabet, welcher er genannt wird. Die Form dieses Buchstabens kann natürlich nicht in der Ruhe oder Haltung der Zunge, sondern — muß in der eignen Art der Bewegung selbst aufgefaßt werden.

Allein so wie jede Bewegungsart eine eigenthümliche Linie oder Figur beschreibt, so ist auch hier diese Bewegungsart sehr deutlich unterscheidbar. Die Zungenspitze schnellt sich im Hinabdrücken so zurück, daß sie dabei einen spitzigen Winkel beschreibt. Zugleich ist die Bewegung in den in ihre Endwinkel sich zurückziehenden Lippen bemerkbar, so daß der Mund in dieser Stellung bleibend, eine Figur zum Abbilden gewährt, wie Tab. II. Fig. 16.

§. 32.

g.

Dieser Buchstabe ist nun auch einer derjenigen, von welchen einige behaupten wollen, er sey beim Aussprechen äußerlich, oder am Munde nicht bemerkbar. Ein solcher Wahn verräth einen auffallenden Mangel an Beobachtung; denn wenige Mitlauter zeigen sich bei ihrer Aussprache so auffallend sichtbar am Munde; wie wir sogleich aus einer nähern Betrachtung entnehmen werden.

Wir wollen aber diese mit einer Bemerkung beginnen, welche nicht blos diesen Buchstaben, sondern seine Verwandten ch und k zugleich betrifft. Denn so wie sie im Schall sich ziemlich gleichkommen, so haben sie auch eine gleiche Kausali-

tät im Grunde, nämlich eine — Klemmung der Zunge. Der Unterschied des Halls, welcher bei dem richtigen Sprechen eines jeden vernehmbar wird, wird lediglich durch die Örtlichkeit der Zungenklemmung modifizirt, d. h. wo nämlich die Klemmung der Zunge vor sich geht.

Es sind drei Stellen im Munde, wo die Zunge sich wölbt, und somit sich gleichsam selbst in ihrer freien Bewegung klemmt. Die eine ist ganz zurück, fast in der Stimmkehle, die andere in der Mitte des untern Gaumens, und die dritte im Anfange des untern Gaumens gleich hinter — den Zähnen. Der Gaumen ist dabey ganz leidend, und bildet gleichsam nur den Resonanzboden.

Eben darum führen die drei oben bemerkten Buchstaben auch ohne allen Grund den Namen Gutturalbuchstaben.

Wir wollen nun einen nach dem andern vornehmen.

g.

Wenn der Mund seine Zunge vorwärts streckt, aber nicht wie bei l sie in ihrer wagrechten Lage läßt, sondern sie in dem vordern Theil des untern Gaumens gekrümmt so hinabdrückt, daß selbst der untere Gaumen mit hinabgedrückt wird, und dadurch der Mund abwärts sich strecken muß; so kommt der Vokal, welcher mit dieser Stellung ausgesprochen wird, gleichsam gatzend hervor, welcher gatzende Schall ge genannt wird. Diese Krümmung des vordern Theils der Zunge in dem vordern Theil des untern Gaumens und zwar gleich hinter den Zähnen hinab, ist zwar bei dem gewöhnlichen Sprechen nicht sichtbar, und kann nur dann gesehen werden, wenn jemand ein Wort mit g zu sprechen anfängt, die Stellung aber festhält und den Mund weiter, als gewöhnlich, öffnet. Allein wenn auch nur gewöhnlicher Weise das g gesprochen wird, so gibt die innere Zungenstellung dem Munde äußerlich seine

entsprechende Form so sichtbar, daß sie gar nicht verkannt werden kann.

Wer die Stellung des Mundes bei dem Aussprechen dieses Buchstabens recht deutlich anschauen will, muß vorher a sprechen und dann die Stellung des g darauf vornehmen, um ga zu sprechen. Er wird dann wahrnehmen, daß bei dem g der Mund zuvor den untern Gaumen auf dieselbe Weise wie bei dem a hinabdrückt, allein um den gatzenden Schall hervorzubringen, die Lippen, besonders die untere, sehr scharf gegen die Endwinkel zurückzieht, weil nur dadurch die Klemmung des Organs zur Hervorbringung des bestimmten Schalls möglich wird. Es verräth darum auch die Stellung, wenn sie anhält, eine gewisse Spannung im Gesichte, wie T. II. Fig. 17 zu ersehen ist.

§. 33.

ch.

Es kann wohl keine albernere Benennung eines Buchstabens im Alphabet geben, als die dieses Buchstabens: ceha.

Wenn die Buchstaben nach dem Schall oder Hall benennt werden sollen, den sie einem Vokal geben; so sollte dieser Buchstabe che oder chi genennt werden; denn dieß ist der dem Keuchen ähnliche Hall, der nach einem Lauten wahrgenommen wird; besonders wenn die Stellung, mit welcher wir einen Vokal aussprechen, etwas zu lange beybehalten, oder der Laut mit zuviel Nachdruck auf diese Stellung geworfen wird. Ein sprechendes Beyspiel hiervon sind die Tyroler und Salzburger, welche in den Worten mich, dich, nach ꝛc. den keuchenden Schall des Konsonanten ch besonders hören lassen. Der Schall, welchen dieser Buchstabe bezeichnet, ist die Wirkung derselben Zungenstellung, wie bey g, nur mit dem Unterschiede, daß die Krümmung der Zunge sich vom

vordern Theile des untern Gaumens in die Mitte desselben zurückzieht, und dadurch eine vollständige Wölbung bildet. Jedermann kann, wenn er nur ein Wort spricht, das mit ch endigt, und die Stellung festhält, es innerlich anschauen oder fühlen, daß er mit seiner Zunge eine Wölbung in der Mitte seines untern Gaumens bilde.

Doch! die innere Stellung der Zunge drückt sich in der äußern Gesichtsbildung so merklich aus, daß wer nur eine kurze Zeit hindurch aufmerksam gemacht wird, den gesprochenen Konsonanten sogleich bemerkt; und ihn trotz der Ähnlichkeit mit der Stellung des vorigen Buchstabens zu unterscheiden vermag; denn da bei diesem die Wölbung der Zunge in die Mitte des Gaumens zurückgeht, so ist das Zurückziehen der Lippen bei weitem nicht so scharf, als bei der vorigen. Auch ist der unterste Gaumen nicht so tief hinabgedrückt; aber auch aus dem ähnlichen Grunde, weil die Zunge sich zurückzieht.

Ferner und hauptsächtlich ist der Unterschied in der Mundöffnung; sie ist bei ch in der Mitte erweiterter, eben, weil die Zunge sich in der Mitte wölbt, und somit den Gaumen auseinanderdrängt. Die Fig. 18 T. II. wird den Unterschied von dem vorigen Buchstaben deutlich zeigen.

§. 34.

k.

So wie die Zunge vom g ins ch sich zurückzieht, und sich mit dieser Bewegung die Lippen in ihre Endwinkel zurückziehen, und dadurch eine dem Buchstaben eigenthümliche Form des Mundes geben, welche äußerlich ganz deutlich angeschaut werden kann; so erfolgt dieses Zurückziehen der Lippen natürlich noch weit mehr, wenn auch die Zunge sich noch mehr im Innern zurückzieht. Dieß ist der Fall, wenn der Buch-

stabe k gesprochen werden soll. Um es zu vermögen, zieht sich die Zunge bis zum Schlund zurück, und wölbt sich mit ihrem dickeren Theil. Eben darum müssen sich nothwendig auch die Lippen noch schärfer in ihre Endwinkel ziehen, und gleichsam spannen; denn sie wölbt sich mit Zwang empor, und verklemmt gleichsam den Schlund. Eben darum bringt der Mensch, wenn er mit dieser zwangvollen Klemmung einen Laut ausstoßen will, einen hustenähnlichen (kotzenden möchte man sagen) Schall hervor, welcher seinen Namen nicht mit Unrecht ka erhielt.

Obgleich die Stellung der Sprachorgane tief im Innern vor sich geht, so erhält doch die äußere Stellung des Mundes, ja des ganzen Gesichts, eine so auffallende eigenthümliche Form, daß sie auf der Stelle erkennt werden muß; denn nicht nur das scharfe Zurückziehen der Lippen in ihre Endwinkel ist das karakteristische Merkmal, sondern das tiefer hinabgedrückte Kinn, und hauptsächlich die Spannung, in welche das Gesicht selbst bis zu den Augenknochen versetzt wird, indem die Wangen bis dahin emporgetrieben werden. Man vergleiche Tab. II. Fig 19.

Um sich jedoch selbst recht deutlich davon zu überzeugen, spreche man nur vorher einen Laut, z. B. a, und versuche nun das k mit ihm — vor- oder nachher vorzubringen, aber halte mit der genommenen Mundstellung ein, nämlich lasse das a nicht folgen, wenn es nachgesprochen werden soll, oder gehe nicht aus der Stellung, wenn sie dem a folgte, und — fühle und schaue seinen Mund und sein ganzes Gesicht. Dann wird, ja muß, man die Überzeugung gewinnen, daß auch dieser im Innern erzeugte Buchstabe seine äußerliche anschauliche Form habe.

§. 35.

n.

Dieser Buchstabe scheint am wenigsten äußerlich bemerkbar zu seyn, und die Bewegung, welche im Innern mit der Zunge vorgeht, kann noch weniger gesehen werden. Indessen, wenn wir mit Aufmerksamkeit einmal die Bewegung der Zunge, wodurch der etwas summende Hall hervorgebracht wird, der einem Vokale vor- oder nachtönt, wahrgenommen haben; so wollen wir nachher mit derselben Aufmerksamkeit das Gesicht während der Bewegung der Zunge beobachten, um zu erfahren, ob nicht an demselben zugleich eine solche Veränderung vorgeht, welche in ihrer eigenthümlichen Form wahrgenommen werden kann.

Wenn der Mund einen Vokal mit dem Konsonanten n hervorbringen will; so schlägt er die Zunge an den obern Gaumen schnell hinauf, und läßt sie auch schnell wieder herabfallen.

Durch dieses Anschlagen der Zunge wird der Schall des Buchstaben durch die Nase getrieben, weil im Anschlag die Luft in die Höhe gedrängt wird, und auf solche Weise der Buchstabe durch die zur Nase führenden Öffnungen hinaussummt. Eben deswegen kann auch dieser Buchstabe bei verstopfter Nase nicht natürlich ausgesprochen werden.

Es ist besonders nothwendig, daß die Entstehung dieses Buchstabens genau bemerkt werde, weil er sonst, wie es auch in der Schrift des H. Alle *) geschieht, mit dem m in Analogie gebracht wird. Die bisherigen Taubstummenlehrer waren der Meinung, das m, wie das n erhalte seinen Schall durch die Nase, was ganz falsch ist.

---

*) Taubstummenlehrers in Würtemberg.

Der Buchstabe m kann wohl durch die Nase gebrummt werden, wenn man will; allein dann verliert er ganz seinen eigenthümlichen schönen Schall. Es muß dieser durch unmerkliche Öffnungen der Lippen herauskommen.

Der Beweis ergibt sich unleugbar dadurch, daß, wenn man bei dem Lautiren des m die Nase fest zuschließt, ein dem m ähnlicher Schall fortgesetzt werden kann, dagegen das Fortsummen des n bei verschlossener Nase nicht möglich ist.

Während dem wir aber die Zunge innerlich aufwärts schlagen, so ergibt sich aussen am Gesichte die Veränderung, daß die obere Lippe sich an beiden Enden gegen die Mitte schnell in die Höhe ziehet, und wieder schnell nachläßt. Dieses Auf- und Abgehen der obern Lippen ist schon ohne Schwierigkeit bemerkbar, noch mehr aber das Emporschieben der beiden Wangen bis an die Augenknochen, so daß man das Ende dieser Bewegung gerade in den höchsten Punkten des Knochens unter den Augenbraunen anschauen muß, fast wie bei dem Hervorbringen des k, und nur mit dem Unterschied, daß bei n das Emporschieben der Wangen nicht mit einer sichtbaren Spannung geschieht, wie bei k.

Es unterliegt demnach keinem Zweifel und Anstand, daß auch dieser Buchstabe seine äußerliche Gestaltung habe, und folglich am Gesichte gelesen werden könne.

Die Fig. 20. Tab. II. stellt das Gesicht in der emporgehobenen Oberlippe und den mitemporgeschobenen Wangen bis an die Augenknochen — ohne Spannung, sicher deutlich dar.

Gebrauch der Zähne
als drittes Sprechinstrument.

§. 36.
f.

Die Zähne an und für sich bringen nur — einen eignen

Schall oder Hall hervor, dem Saußen der Luft ähnlichen — im A b c ef benannt.

Diese Stellung der Zähne ist von der Art, daß die obere Reihe sich der Länge nach über die untere Reihe legt, und somit die Gaumenhöhle schließt.

Was aber die Lippen bei dem m thaten, thun hier die Zähne bei dem f.

Wenn nun der Mund die Luft durch die Zwischenräume treibt, so entsteht dann dasselbe Saußen, wie, wenn der Wind durch Ritze bläst. Die durch die Zwischenräume der Zähne getriebene Luft ist nicht bloß hörbar, sondern auch fühlbar, wenn die Finger daran gelegt werden.

Allein die Stellung der Zähne ist nicht nur auch sichtbar an und für sich, sondern gibt auch dem Munde eine eigne Form von Außen.

Der Mund zieht nämlich, indem er die Zähne übereinander stellt, zu gleicher Zeit die obere und untere Lippe parallelartig so auseinander, daß sie am Ende beiderseits einen kleinen Bogen bilden, in der Mitte aber die übereinander gestellten Zähne blicken lassen. Wohlgemerkt, wenn man das f absichtlich scharf aussprechen will, und die dazu erforderliche Mundstellung beibehält.

Das ganze Gesicht erhält dadurch eine eigenthümliche Gestalt und zwar die eines Menschen, welcher sich oder einen andern über eine nicht zu billigende Handlung zurecht weißt. Es liegt in dem Gesichte, wenn der saussende Schall zugleich vorgebracht wird, gleichsam die Rede: ei — nicht so.

Eben darum läßt sich auch dieser Buchstabe in seiner entsprechenden Gesichtsbildung recht anschaulich darstellen, wie z. B. Tab. II. Fig. 21.

Buchstaben
aus der Verbindung der Zunge mit den Zähnen.

§. 37.

Dieser Buchstaben sind drei, t, d und z, wie wir gleich an jedem einzelnen bemerken werden.

§. 38.

t.

Der Buchstabe t kann am Besten in seiner Art erkannt werden, wenn wir uns den Buchstaben l, in die Erinnerung zurückrufen, und vorhalten.

Bei diesem Buchstaben hält sich bekanntlich die Zunge in ihrer vollen Breite über die Zähne vorgelegt in horizontaler Lage, und der Mund ist dabei ohne allen Zwang geöffnet, so daß man die Zunge in dieser Stellung ohne allen Anstand schauen kann.

Will aber der Mund den Buchstaben t aussprechen, so geht nun mit der Zunge und der Mundöffnung die auffallendste Veränderung vor sich. Der Mund drückt die Zunge gleichsam in eine kegelförmige Gestalt zusammen, gibt dabei den Lippen selbst auch eine mehr dem Ovalen sich nähernde, mehr zurück- und zusammen-gezogene Öffnung; drückt ferner zugleich auch die Zähne zusammen, und drängt dann die Zungenspitze zwischen die Zähne so hervor, damit besonders die obere Zahnreihe das weitere Vordringen der Zunge gleichsam hindern oder aufhalten soll.

Es ist eine natürliche Folge von dieser Mundstellung, daß auch die Lippen, besonders die untere, straffer gegen die Zähne angezogen werden.

Wird nun mit dieser Stellung ein Luftstoß unternommen; so kommt der stumpfe und dumpfe Hall hervor, welcher unter

der Bezeichnung ganz ungegründeter Weise den Namen te erhielt.

Die Natur dieses Buchstabens fordert einen ganz abgestumpften Hall, ähnlich dem, den man bei dem Aufstoßen eines Stocks auf die Erde wahrnimmt und nach welchem schlechterdings kein e gehört werden darf.

Daß diese Stellung des Mundes gesehen, ja recht genau bemerkt werden könne, liegt außer Zweifel, denn sobald der Mund diese Stellung vornimmt, so rüstet er sich schon zu dem Stoß selbst und öffnet daher zugleich die Lippen in der Mitte, so daß durch diese auch die Stellung der Zungenspitze durch die Zähne gesehen werden kann. Vergl. Fig. 22 Tab. II.

§. 39.

d.

Derselbe Stoß soll mit derselben Stellung der Zunge vorgenommen werden, aber nur nicht so abgestumpft, sondern etwas milder oder weicher. Wird dieß gefordert, so darf der Mund bei derselben Stellung nur die scharfe Stemmung der Zungenspitze gegen die Zähne nachlassen. Allein dadurch verändert sich auch die Form des Mundes unverkennbar.

Wenn sich vorher, wegen der zu scharfen Stemmung, auch die Lippen in einer scharfen Spannung zu einer kleineren Öffnung zusammen gezogen haben, so lassen dieselben bei der im Innern nachgelassenen Stemmung gleichfalls nach, und gewähren eine minder angespannte, und darum auch eine etwas erweiterte, mehr gerundete und weichere Öffnung. Eben darum ist es dem Munde nicht einmal mehr möglich, einen so stumpfen Hall, wie das t fordert, hervorzubringen, sondern es kommt nur das weichere d hervor.

Der Unterschied ist dem aufmerksamen Beobachter unverkennbar, wenn ihm t und nachher d so richtig, wie sichs ge-

hört, gesprochen wird; denn er sieht im d insbesondere die untere Lippe, welche vorher am meisten gespannt oder angezogen war, nachgelassen und zu einer freieren Öffnung vor — und in — die Höhe treten.

Fig. 23. Tab. II. zeigt sicher den Unterschied unverkennbar.

§. 40.

Z.

Dieser Buchstabe fordert eine ganz besondere Stellung der drei Sprechinstrumente Zunge, Zähne und Lippen zusammen.

Der Mund streckt die Zunge wie bei dem l in ihrer natürlichen Lage durch die Zähne vor, allein die Zähne geben sich zusammen, um ihr Vordrücken wie bei t zu hemmen. Es hat hier aber der auffallende Unterschied statt, daß dort die Zunge gespitzt, wenigstens zusammengedrängt durch die Zähne gestemmt, hier aber in ihrer natürlichen Breite gelassen wird.

Dieses ist das erste karakteristische Merkmal der Mundstellung. Allein die Lippen nehmen auch eben aus dieser Ursache, daß die Hemmung des breiten Vordertheils der Zunge durch die Zähne statt findet, eine entgegengesetzte Stellung von jenem t an, ob sie sich gleich auch hier zu einem Stoß bereit halten müssen, und sich in Spannung zu setzen genöthigt finden.

Sie ziehen sich parallelartig auseinander, aber in breiterer Öffnung, wie bei dem l.

Dabei kommt auch noch das Eigne der äußern Form des Mundes vor, daß, obgleich die Lippen in die Länge gezogen und in einer gleich weit von einander stehenden Linie geöffnet sich darstellen, doch in ihrer Mitte eine Erhöhung in senkrech-

ter Linie von dem Punkt unter der Nase bis zur Mitte der untern Lippe herabläuft, welche der Sprechende an sich selbst fühlen, und der sprechensehende Beobachter bemerken muß.

Wenn nun der Mund mit dieser Stellung einen Stoß unternimmt, folglich die Stellung mit dem Stoß gäh' aufhebt, so kommt der dem Niesen ähnliche Schall hervor, der im A B C mit dem Buchstaben zet bezeichnet ist.

Die Form dieser Mundstellung ist zu karakteristisch, als daß sie nicht sogleich auf den ersten Blick gesehen, und unterschieden werden könne. In der Fig. 24 Tab. II. ist die Gesichtsform von z dargestellt, wenn die Stellung des Mundes absichtlich scharf ausgeprägt behalten wird.

Die Mundform im Hauch.

§. 41.

Alle bekannten Sprachen haben das Eigne, daß sie manche Wörter oder Sylben mit einem Hauch zu sprechen beginnen, oder auch durch einen Hauch einer Sylbe eine Dehnung geben.

Der Hauch kann aber nur durch eine Bewegung des untern Gaumens und zwar durch die Erhebung desselben hervorgebracht werden.

Aus diesem Grunde kann auch hier wie beim r von keiner ruhenden Form die Rede seyn. Allein dieß thut auch hier Nichts zur Hauptsache, nämlich zur — Anschauung des Mundes in seinem artikulirten Sprechen; sondern kann nur als ein Hinderniß in dem später zu fordernden Abbilden des sprechenden Mundes veranlassen. So viel ist aber gewiß, daß die Bewegung des untern Theils des Mundes, um einen Hauch hervorzubringen, äußerlich gesehen, und folglich der Buchstabe h am Munde bemerkt werden kann, — am auffallendsten, wenn man jeden Laut vorspricht, und ihn gleich darauf mit dem Hauch voran wieder spricht.

Schluß.

§. 42.

Die Stellungen des Mundes, um artikulirte Töne hervorzubringen, sind nun, so viel es möglich ist, beschrieben, und es ergibt sich daraus die unleugbare Folgerung, daß sich eben so gut ein A B C sichtbar am Gesichte während dem Reden darstellen, als sich dasselbe durch die artikulirten Töne dem Ohre zu vernehmen gibt.

Beide A B C, das hörbare nnd das sichtbare, gehen mit einander ganz parallel, um mich so auszudrücken. Das heißt, so gut der Hörende ein Wort in allen seinen artikulirten Lauten und Schallen bei den Reden eines Andern unterscheidend vernimmt, eben so gut kann ein Scharfsehender das Wort in allen den entsprechenden Bewegungen des Mundes und den dadurch sich ergebenden Formen am Gesichte sehen oder lesen.

Nur auf solche Weise ist das Heil für diejenigen gefunden, welchen das Schicksal den Sinn des Gehörs versagt hat; und es gehört mit zu den weisen Einrichtungen der Vorsehung für den Menschen, daß eben so gut manches fehlende Glied am Körper von einem andern, als ein mangelnder Sinn durch den andern ersetzt werde.

§. 43.

Wenn der Taubstumme so unterrichtet werden kann, daß er das Gesicht-A B C kennen und lesen lernt, zugleich aber unterrichtet werden kann, durch das Nachbilden der Mundstellungen auch den entsprechenden Wortschall hervorzubringen; dann hört die Taubstummheit gleichsam auf, und die Scheidewand zwischen ihm und der redenden Menschheit ist niedergerissen; die Theilnahme an der Geselligkeit ist wieder gestattet, und alle die wichtigen Vortheile und Wohlthaten, welche die Sprache

für die Bedürfnisse der Menschen sowohl, als für die Bildung und Annehmlichkeit des Lebens gewährt, sind gewonnen.

Es handelt sich nur vor Allem um die Frage, ob der gewiß höchst erfreuliche Gedanke auch zu realisiren sey.

Ich antworte darauf: Er ist nicht nur sehr leicht zu realisiren, sondern er ist schon durch tausend und tausend Fälle realisirt, folglich die Realisirung außer allen Zweifel gesetzt.

Nicht nur mehrere Taubstumme im Obermainkreise genießen bereits schon die Wohlthat die Worte am sprechenden Munde zu lesen, sondern ganze Schulen von Hunderten — hörender Kinder vermögen es — ein deutlich, jedoch ohne allen Laut gesprochenes Wort so am sprechenden Munde zu lesen, daß sie es auf der Stelle laut nachrufen. Ja nicht selten diktiren Lehrer ihren Schülern auf Wunsch oder Verlangen anwesender Freunde ganze Reden, ohne einen Laut hören zu lassen, und eine kleine Schaar von 40 — 50 Kindern schreibt das auf solche Weise nur fürs Gesicht Diktirte richtig nach.

Wer einer solchen Übung ohne Scharfblick, folglich ohne Kenntniß der Sache und des Zwecks, oder vielleicht mit bösartigem verkehrten Sinn beiwohnt, kann sie vielleicht für eine unnütze Charlatanerie halten: allein es soll durch sie erstens der Beweis geführt werden, daß das Sprechen eben so gut am Munde gesehen, als mit dem Ohr gehört werden könne; und was die Schreibschüler betrifft, so sollen sie den auf diese Theorie gegründeten Schreib- und Lese-Unterricht durch diese Übung erst vollkommen ausbilden, und um so fester und bestimmter in der Ortographie werden, weil jeder Buchstabe seine bestimmte sichtbare Form hat, und folglich der Schreibschüler gewöhnt wird, bei dem Hören eines Buchstabens seine eigenthümliche Mundstellung zugleich sich

zu denken, und darum weniger fehlt, indem er auch an die Abbildung zugleich denkt.

§. 44.

Eine Bemerkung, welche über diesen Umstand gemacht wurde, daß auch hörende Schüler das ohne Laut gesprochene Wort vom Mund absehen, oder im Gesichte lesen, macht es nothwendig, daß wir uns dabei noch etwas länger aufhalten.

Den Erfahrungs-Beweis, daß ein Wort am Munde gelesen werden könne, indem selbst hörende Schüler es vermöchten, suchte ein Beurtheiler dieser Theorie dadurch zu entkräften, daß diese Erfahrung für Täuschung erklärt wird, indem es heißt: „Nicht die Vorstellung, „daß dieser oder jener Buchstabe eine Ähnlichkeit mit der entsprechenden Mundstellung habe, sondern lediglich die Einübung, diese oder jene Mundstellung mit einem bestimmten „Buchstaben zu bezeichnen, ist es, welche den Taubstummen „und hörenden Schüler nach und nach in den Stand setzt, „Worte, welche ohne einen vernehmlichen Ton, lediglich mit „den geeigneten Bewegungen des Mundes vorgetragen werden, aufzufassen und nachzuschreiben.“

Dieser Einwurf enthält schon einen Widerspruch in sich selbst; denn wenn ein Schüler eingeübt werden kann, eine Mundstellung mit einem Buchstaben zu bezeichnen, so muß er die Mundstellungen unterscheiden können.

Es ist diese Bemerkung wahrhaft eine unerwartete und in so weit Besorgniß erregende Erfahrung, daß nämlich der Sinn dieser Theorie so wenig gefaßt, ja sogar auf eine höchst unangenehme Weise mißdeutet werden könne*), und darum

*) So viele entgegengesetzte Beispiele von dem richtigen Auffassen der Sache geben den Beweis, daß die Kritik glaubt,

ist hier überhaupt noch eine klärere Erörterung der Sache unerläßlich nothwendig.

Es handelt sich lediglich um die unleugbare Behauptung: Jeder Buchstabe, der laut oder leise gesprochen wird, hat eine solche bestimmte eigenthümliche Form am Gesichte zur Folge, daß der Buchstabe eben so gesehen werden kann, als er vom Hörenden, wenn er laut gesprochen wird, vernommen werden kann.

Zum Beweis wird die Erfahrung angeführt, daß nicht nur die Taubstummen auf solche Weise das Sprechen sehen und so das Schreiben lernen, sondern, daß sogar hörende Schüler, welche doch gewiß ihren Gesichtssinn nicht so schärfen, Worte, die ohne Laut gesprochen werden, am Gesichte deutlich sehen lernen. Daß diese, wie die Taubstummen, die auf diese Weise gesprochenen Worte schreiben, ist zufällig. Allein man hält sich an das — Zufällige, und glaubt, wie es scheint, der Verfasser wolle darauf einen Werth für seine Schreiblehrmethode legen, weswegen die Sache zu bekämpfen sey, indem sich sonst der ganze Elementarunterricht in dieser Beziehung umgestalten müßte, was man etwa nicht zugeben zu dürfen meint.

Darum sey es deutlicher gesagt, nicht vom — Schreiben, sondern Sprechensehen ist die Rede, und die Übung der hörenden Schüler, auch Worte zu sehen, ist nichts weniger als ein Angewöhnen derselben, mit gewissen Bewegungen ein Schriftzeichen zu verbinden; sondern sie werden

---

sie müsse ihr Amt im — Widerspruche verwalten, und dadurch befangen mit sich selbst in — Widerspruch kommt.

vielmehr geübt, zu rathen, was ohne Laut gesprochen wird, um ihre Aufmerksamkeit auf das Mundalphabet zu üben. Daß aber keine Täuschung statt finde, ist dadurch unleugbar bewiesen, daß bei solchen Übungen die Worte, wo möglich von Fremden leise angegeben werden. *) Übrigens ist es unbegreiflich, wie man eine solche offenbare Wahrheit mißkennen könne, nachdem man jeden hörenden Menschen Worte ohne Laut vorsprechen kann, die er mit scharfem Hinblick auf den sprechenden Mund erräth.

Daß ein solcher nicht alles sogleich erräth, liegt der Grund lediglich darinnen, daß sein Blick nicht geübt wurde, die Bewegungen und Veränderungen des Gesichts für alle Buchstaben aufzufassen.

Es ist aber nothwendig, den Einwurf auch in Beziehung auf das Schreiben noch weiter zu verfolgen.

Es kann keine langwierigere und unsicherere Anweisung zum Rechtschreiben geben, als die herkömmliche, nämlich nach der Aussprache zu schreiben, und so nach und nach, d. i. nach langer Übung das Rechtschreiben dem Schüler anzueignen.

Bei einem Taubstummen fällt diese Anweisung von selbst ohnehin hinweg, und eine analoge Übung durch immerwährendes Korrigiren auf das Rechtschreiben hinzuweisen, ist um so langwieriger.

Bei diesem ist demnach gewiß nichts vortheilhafter, als ihm die bestimmten Mundstellungen auf- und nach- zuweisen und die ihnen entsprechende Figur in der Schrift zu zeigen.

Daß auf solche Weise schon der Erinnerung sehr geholfen wird, indem das Schauen einer Gesichtsform an die Buch-

---

*) Dieser Fall findet häufig in der Schule des hiesigen Elementar- und Taubstummen-Lehrers Pohland statt.

stabenform, und eine Buchstabenform an die Gesichtsform erinnert, wird jeder unbefangene Psycholog sicher zugeben. Allein es darf die Betrachtung nicht außer Acht gelassen werden, daß derselbe Vortheil auch dem Hörenden zu statten komme, wenn er darauf hingewiesen wird, ebenso wie der Taubstumme, die Veränderungen des Gesichts als Formen oder auch nur als Sinnbilder der Buchstaben aufzufassen.

Es darf ferner auch noch der besondere Umstand nicht außer Acht gelassen werden, daß es um das gänzliche Entfernen der Taubstummheit zu thun sey, und dazu ist es nothwendig, daß in jeder Schule der vorfindliche Taubstumme eines Orts unterrichtet werde; und daß eben darum alle Mitschüler denselben Grundunterricht in der Sprache erhalten. Doch! davon weiter unten.

Was über die Beschreibung der Mundstellung noch erinnert wird, daß sie theils nicht richtig, theils zwangsvoll sey, kann hier in Kurzem beantwortet werden.

Die erste Erinnerung widerlegt sich durch die Erfahrung.

Gerade durch die hier beschriebenen Mundstellungen lernen die Taubstummen das Sprechensehen und das — Sprechen selbst.

Ja! (was oben schon erinnert wurde, und zur besondern Aufmerksamkeit hier noch einmal erinnert wird) wenn eine Mundstellung von ihnen nicht gerade so vorgenommen wird, so kommt die richtige Aussprache nicht hervor, und so wie die Korrektion angebracht wird, erfolgt die richtige Aussprache. Dieses haben nun schon so viele auswärtige Zuschauer in der hiesigen Taubstummenschule mit angesehen, daß die Sache über alle Zweifel erhoben ist. Demnach müssen die Mundstellungen, so wie sie hier beschrieben sind, doch gewiß die — wahren seyn.

Es ist aber leicht zu sagen, die Beschreibung ist zwangsvoll, (wenn man sie nicht auffassen will) allein man versuche es, sie natürlicher und leichter zu geben.

Es sey gestattet, einen andern Versuch beispielsweise hier mitzutheilen, der selbst von einem Beurtheiler dieser Schrift als Beispiel einer — richtigeren und faßlicheren Beschreibung ange geben wurde, und — der Leser vergleiche — und urtheile, ob diese Beschreibungen wahr und zu fassen seyen, ja ob sie nicht vielmehr die auffallendsten Widersprüche in sich selbst enthalten.

„a. Bei der Aussprache dieses Lautes öffnen sich die Lip„pen von der Mitte bis zu ihren Winkeln, oder beinahe „bis zu denselben,! ohne daß die Form der Lip„pen selbst eine Abänderung leidet.?!

„e. Bei der Aussprache des e drücken sich die Lippen nahe „bei den Winkeln zusammen, in der Mitte aber öffnen sie sich, „jedoch weniger als bei a, und die obere und untere Lippe „beugen sich ein wenig einwärts.?!

„i. Beim i drücken sich die Lippen ebenfalls bei den Win„keln zusammen, die Winkel ziehen sich etwas zu„rück,! der Mund dehnt sich etwas in die Breite,?! und „die Öffnung in der Mitte der Lippen ist noch enger als bei e.

„o. Beim o drängen sich die Lippen in der Mitte stark „vorwärts, schließen sich gegen die Winkel fast aneinander? „und lassen in der Mitte eine länglich runde Öffnung.

„u. Bei diesem Laute drängen sich die Lippen noch mehr „vorwärts, und die Öffnung bei ihrer Mitte ist noch enger „als beim o. *)

---

*) Dies sind Buchstabenbeschreibungen, welche eine zurechtweisende Kritik dem Verfasser als Beispiel geben wollte.

Es fordert eine lange Übung, die Mundstellungen an sich selbst zu fühlen und zu schauen, und eine lange Übung, dieselben an Menschen so nachzubilden, daß sie mit diesen Stellungen Worte hervorzubringen vermögen.

Wer nun diese Übungen mit dem entsprechenden Erfolge wirklich vorgenommen hat, dem darf man doch gewiß auch zutrauen, daß er eine richtige und bestimmte Beschreibung davon gebe. Übrigens wird jedermann einsehen, daß Beschreibungen dieser Art nicht mathematisch abgemessen seyn können, und daß sie darum vielleicht nie ganz und jedem genügen werden, um ohne mündlichen Vortrag des Kenners Alles Wissensnöthige nicht bloß für sich, sondern zum weitern Unterricht für andere aufzufassen.

§. 45.

Aus den bisherigen Entwickelungen geht zuverläßig die Folgerung hervor, daß eine Sprache möglich sey, welche am Gesichte gesehen werden kann, und daß mit denselben Stellungen des Mundes von denjenigen, die uns nicht durch das Gehör vernehmen, die gesehenen Worte und Reden in der Folge hervorgebracht werden können. Darum können wir also mit Recht und Fug sagen: Hinweg mit allen Gestikulationen — und Gebehrdensprachen bei dem Taubstummenunterricht, hinweg mit allem Hand A B C für den Unterricht solcher Unglücklichen!

Ihre Erfindung verdient Achtung und Dank, der auch den Lehrern und Beförderern eines solchen Unterrichts gebührt: allein sie können es, wohlmeinend mit den Zwecken ihres Berufs, unmöglich übel nehmen, wenn ihr Unterricht für einen Nothbehelf und noch dazu für einen sehr beschränkten, und in Bezug auf die menschliche Gesellschaft nachtheiligen Nothbehelf erklärt wird; denn sie mögen nur bedenken, wie wenige Men-

schen außer ihren Instituten ihre Fingersprache mit den Taubstummen sprechen können, und dagegen erwägen, daß, wenn der Taubstumme sein A B C am Munde kennt und zu lesen vermag, jedermann mit ihm sprechen, oder er jede Rede vernehmen könne; sie mögen bedenken, wie sparsam dem Taubstummen die Belehrung durch die Fingersprache zu Theil werde, und wie reichhaltig sie dagegen durch die Mundsprache werden müsse; sie mögen bedenken, daß die Fingersprache keine Akzentuation, d. i. keine Bezeichnung desjenigen, was bei dem Reden im Innern vorgeht, und im Gesichte des Redenden sich ausdrückt, gewähren, und daß noch weniger aber derjenige sie wahrnehmen könne, welcher sein Auge nur auf die Bewegungen der Finger zum Buchstabiren eines Wortes richten muß.

Doch! wir werden den reinen Taubstummenunterricht erst in seiner vollen Wichtigkeit am Ende der Abhandlung sehen.

§. 46.

Es kommt nur auf die zweite Hauptfrage an, ob es nicht erforderlich und darum möglich sey, das Mund-A B C auch so aufzufassen, daß es in der Zeichnung wiedergegeben werden kann.

Die Lösung dieser Frage wird abermal den bisherigen Taubstummenunterricht in seiner wohlgemeinten*) Mangelhaftigkeit darstellen.

---

*) Ich muß auf diese Mangelhaftigkeit aufmerksam machen, weil mich das Heil der Taubstummen dazu dringt. Aber darum sey der schuldigen Achtung gegen die bisherigen Taubstummenlehrer nicht das Geringste vergeben.

Zweites Hauptstück.

Abbildung des Mund-Alphabets.

§. 47.

Bei dem Sehen einer artikulirten Bewegung am Munde hat dasselbe Verhältniß mit dem Menschen statt, wie bei der Bildung eines Begriffes.

So wie der Mensch in diesem Falle sich gedrungen fühlt, den Begriff durch eine entsprechende Ton- oder Wort-Bildung festzuhalten und für ewige Zeit in der Seele sicher zu stellen, so muß der Mensch auch, wenn er in jenem Fall die Bewegung des artikulirenden Mundes zum Zweck für immer festhalten soll, ihre Form als stehende Figur sicher stellen. Es entsteht daher nur die Frage, ob und wie dieses möglich sey, und diese Frage wollen wir nun beantworten.

§. 48.

Willkührliche Zeichen dürfen es schlechterdings nicht seyn, sonst ist aller Zweck verloren; denn darinnen liegt das Natürliche, Wohlthätige, ja Wichtige des Unterrichts, daß der Schüler dasselbe im Bilde sieht, was er in der Wirklichkeit angeschaut hat; weswegen auch kein Sprachunterricht fruchtvoller ist, als der etymologische, wenn er auf die natürliche Bedeutung der Wörter hinweist. Aller Leseunterricht, bei welchem die Buchstaben für Zeichen gelten, ist das Grab des geistigen Unterrichts; *) denn dieser muß stets von Grund zu Grund gehen und sollte der Grund auch nicht immer so strenge bindend seyn.

---

*) Der herkömmliche Lese- und Schreibeunterricht kränkelt leider noch immer durchaus an diesem nur durch Wiedergeburt zu hebenden Uebel.

§. 49

Wenn nun Abbildungen des sprechenden Mundes gesucht, und auf der Tafel oder dem Papier festgestellt werden sollen; so ist noch eine Bedingung unumgänglich nothwendig, nämlich die, daß dadurch, wenn möglich, eine Schrift entstehe, welche andern Menschen nicht fremd ist, indem sonst wieder der Hauptzweck, nämlich der des wechselseitigen Verkehrs mit den Menschen sehr erschwert werden würde.

§. 50.

Die erste Schriftsprache ist unläugbar nur auf dieselbe Weise erfunden worden, denn hätte der erste Erfinder nur willkührliche Zeichen für die artikulirten Schalle und Laute angegeben, oder ein A B C nach seiner Einbildung oder seinem Gutdünken vorgezeichnet, so hätte es nie die Allgemeinheit leicht gewinnen können; weil in solchen Fällen nach psychologischen Gesetzen und Erfahrungen, jeder sich dann (inventis facile est addere) seine eigne Zeichen bilden will.

Allein in der Voraussetzung, daß der erste Erfinder nur Abbildungen des sprechenden Mundes gab, ward sein A B C als ein — nothwendiges und allgemeines mit Dank anerkannt.

Daß in der Folge an diesen Buchstaben gemodelt und gefeilt, besonders bei verschiedenen Nationen dieselben ihre eignen Formen, eben so wie die Sprachen von der Grundsprache aus, erhielten, ist dem natürlichen Gange der Dinge gemäß. Indessen scheinen die Grundformen doch geblieben zu seyn, und sie lassen sich am natürlichsten im lateinischen A B C noch nachweisen. Da nun dieses A B C nicht nur ein allgemein bekanntes, sondern auch ein mit der deutschen Druckschrift noch verwandtes ist, so muß uns nichts willkommener seyn, als wenn wir in demselben die Abbildungen des sprechenden Mundes nachweisen können.

§. 51.

Es soll aber hier Niemand verlangen, daß jede Gestaltung des Mundes eben so genau wie ein Portrait seyn müsse; sonst müßte man anstatt des Schreibens die Abbildungen des Menschengesichts anstatt der Buchstaben in einem Worte immer so vielmal zusammenstellen, als das Wort artikulirte Töne hat. Sollten es aber nur einfache Züge seyn, in welchen die Form gegeben werden soll, dann versteht sich's von selbst, daß die Ähnlichkeit manchmal nicht größer seyn könne, als die eines Worts, das in der Sprache einen Schall nachbilden soll. Z. B. Murren, Saussen, Pfeiffen ꝛc.

Es kann dieser §. nicht geschlossen werden, ohne noch einigen Vorurtheilen zu begegnen, die sich über diese Lehre selbst verrathen haben.

Es wird nämlich geglaubt, diese Lehre, für die Buchstaben am Munde so viel möglich ähnliche Bilder zu setzen, sey nicht nur ein unnützes, sondern auch ein unwahres ja verderbliches Verfahren, und darum zu unterlassen, — folglich müßten auch den Taubstummen! die Buchstaben als — willkührliche Zeichen gelehrt werden; was sie auch — im Grunde seyen.

Nichts zu erwähnen von dem auffallenden Mangel an Nachdenken über historische Erscheinungen, so wie an Kenntniß der diesfallsigen Litteratur, indem die Frage, wie die Buchstabenschrift erfunden worden sey, schon die geistreichsten Geschichtsforscher beschäftigte, und auch der eine und der andere schon auf denselben Gedanken fiel, es müsse der erste Erfinder Bilder dem artikulirenden Munde entnommen haben, so verrathen solche Vorurtheile die auffallendste Unkenntniß der ersten pädagogischen und didaktischen Prinzipien, und in den Folge-

rungen eine Logik, die nur von der trübsinnigsten Einbildungskraft verkehrt werden kann.

So scharf diese Vorurtheile und Irrthümer bezeichnet sind, so nothwendig ist aber auch ihre Aufhellung, weil, wenn sie ungünstige Folgen auf die Verbreitung dieser Lehre haben könnten, ungemein viel Unheil gestiftet, oder ungemein viel Gutes verhindert würde.

Wir wollen den Hauptsatz, daß die Buchstabenschrift nur durch das Auffassen der Mundstellungen im Artikuliren und Wiedergeben in Bildern entstanden sey, — und daß sie so ihre erste Allgemeinheit erhalten konnte, außer Acht lassen; wir übergehen auch diese Behauptung, daß keine Sprache im Grunde ein willkührliches Zeichenalphabet besitze, sondern jedes dem ursprünglichen auf eigne Art nachgebildet worden sey, und wir halten uns für unsern Hauptzweck nur an die pädagogischen Grundsätze; indem wir fragen, unter welchen Bedingungen wir den Menschen leichter zum Auffassen einer Sache bringen, entweder da, wo wir ihm zumuthen, etwas ohne allen Grund anzunehmen, oder wo wir ihn wenigstens einigen Grund angeben können? Wir fragen ferner, ob im Unterricht etwas dienlicher sey, als sinnliche Vergleichungen?

Die Alten haben, ohne sich darüber Rechenschaft zu geben, diesen didaktischen Grundsatz im Unterricht aller Lehrgegenstände beobachtet, die sinnliche oder anschauliche Vergleichung zu lassen. Darum wählten sie auch z. B. zum leichteren Unterricht in der Geographie allerlei Bilder zur Versinnlichung der geographischen Gegenstände der Anschauung.

Ja selbst bei dem Buchstabenlehren suchten die alten verständigen Schulmeister die Buchstaben den A B Cschülern un-

ter allerlei sinnlichen Bildern, z. B. da eines Bauches, dort eines Kopfes, da eines Hakens ꝛc. zum leichtern Auffassen darzustellen.

Und auf welchen Grundsatz stützt wohl der natürliche Verstand sich, ohne bestimmtes Bewußtseyn seiner Verfahrungsart, die alte und neue Observanz, die Fibeln in der Art mit Bildern zu schmücken, daß jeder Buchstabe ein solches Bild bekommt, dessen Benennung mit dem Anfangsbuchstaben des Buchstabennamens anfängt?

Soll denn nicht das Bild an den Buchstaben und seinen Nahmen erinnern, und somit dem Unterricht zu Hilfe kommen? und doch sind die Schüler, welche auf solche Weise das A B C und die Geographie erlernen — Hörende, denen man die Versinnlichung noch deutlicher erklären kann. Wie will man nun erst den unglücklichen Taubstummen den ersten Unterricht erleichtern? Man will, diesen soll der Buchstabe lediglich — als ein willkührliches Zeichen vorgegeben werden! — Ein Zeichen! — Wer erklärt ihnen denn ein Zeichen? Es wird denn ohne allen Grund befohlen, daß, wenn eine solche Stellung vorgenommen wird, ein solches Zeichen gemacht werden müsse. Muß denn dieses Anweisen und Befehlen nicht gegen die Natur des menschlichen Verstandes gehen? Man denke sich aber dagegen den Unterricht, daß dem Taubstummen bei einer Mundstellung irgend eine Ähnlichkeit der dafür zu setzenden Figur aufgewiesen werden könne, wie wohl muß es seinem Verstande thun, wie erleichternd muß für ihn ein Unterricht werden, bei welchem die Anschauung der Gegenstände mit den in irgend einer Beziehung ähnlichen Bildern zusammenfällt, so daß Sprechensehen, Schreiben, Sprechen und Lesen stets gleichen Schritt gehen? „Aber so ein Un-

„terricht ist verderblich für den Verstand, denn er gibt Fal-
„sches statt Wahres, weil die Buchstaben nicht so aussehen,
„wie die Mundstellung.“

Man wird wohl verwundernd fragen, ob es möglich sey, eine solche Bemerkung zu machen. Indessen, der Verfasser hat, wie es gewöhnlich bei neuen Erfindungen der Fall ist, daß man die sonderbarsten, oft kaum denkbaren Einwürfe und Bemerkungen vernimmt, doch dergleichen Einwürfe wirklich vernommen, und darum kann er sie nicht unbeleuchtet lassen.

Nichts zu erwähnen, daß ein solcher Einwurf den ganzen Geographieunterricht trifft, so trifft er selbst den ganzen bisherigen Verkehr der Menschen mit dem Taubstummen; denn dieser that nichts mehr und weniger, als daß er durch Gestikulationen die Figur des Gegenstandes beschrieb, den der Mensch dem Taubstummen angeben wollte. Fast keine einzige solcher Beschreibungen durch Gestikulationen, ist doch eine — wahre.! Wie verderblich muß daher ein solcher Verkehr für den Verstand dieser Unglücklichen seyn!! und doch war er so gedeihlich und bildend für sie. *)

Aber was soll man erst zu dem unbegreiflichen Vorurtheil denken und sagen — daß nur die gespannteste Phantasie dazu gehöre, eine Ähnlichkeit zwischen den Mundstellungen und den Buchstabenfiguren zu finden!!

In der Schlangenlinie auf der geographischen Karte findet man ohne Überspannung der Phantasie die Ähnlichkeit mit dem Fluß, und in der Parallele die Ähnlichkeit mit

---

*) Der Vorwurf, man gebe dem kindlichen Verstande Falsches anstatt Wahres, trifft ja auf die schimpflichste Weise den alten Leseunterricht — und darüber sagt man nichts!!

der Straße u. s. w; aber man findet nur mit der gespannteſten Einbildungskraft! eine Ähnlichkeit der Kreisfigur mit dem zu o-Sprechen geründeten Mund, und — einer breiten langen Linie mit der zum l-Sprechen verlängerten Zunge u. s. w.!!! So weit geht die Kritik, wenn sie Kritik seyn will!

Es wird wohl keinem vernünftigen und unbefangenen Leser die Forderung einfallen, daß hier eine ganz bestimmte Ähnlichkeit wie zwischen Original und Kopie statt finden müsse. Es ist aber eine wichtigere Wohlthat für den ersten Unterricht eines Taubstummen, als man sich beim ersten Anschein denkt, ihm nämlich die Schriftsprache als — ähnliche Abbildung in den Buchstaben, und zwar in den lateinischen, als denen den Druck-Buchstaben ähnlichen, darzustellen, weil der vielseitige Anfangsunterricht dadurch ungemein erleichtert, und der rohe Mechanismus, der nur Zeichen ohne Gründe fordert, verhütet wird.

Die schnellen Fortschritte, welche der erste Unterricht unter diesen Bedingungen nicht blos den Hörenden, sondern selbst bei den Taubstummen, in der Erfahrung aufweißt;*) bestätigen gewiß diese Theorie vollkommen, und setzen sie über alle Zweifel, oder absichtlich ausgesonnene Bedenklichkeiten hinweg.

Nach dieser Vorerinnerung beginnen wir nun das schriftliche Mund-A-B-C.

---

*) Taubstumme, welche bei der neuen Eröffnung eines Unterrichts-Kursus kaum einige Monate in der Schule sind, schreiben in lateinischer und deutscher Schrift so schön und richtig, als hörende Kinder vielleicht in hundert andern Schulen alter Art nach 2 Jahren nicht schreiben.

Bei diesem Versuche, für die Mundstellungen ähnliche Figuren aufzufinden, und in der Art nachzuweisen, daß wir mit vollem oder einigem Grunde die lateinischen Schriftzeichen unterstellen können, kommt es hauptsächlich darauf an, daß wir dem Taubstummen mit dem Finger die Umrisse der Figur oder der Form am Munde nachzeichnen, und hierauf sogleich dieselbe Zeichnung mir der Kreide an der Tafel nachbilden.

Dabei muß aber bemerkt werden, daß Anfangs einige Buchstaben als horizontal-liegend, einige in viel kleinerer Form vorkommen müssen, und daß man wieder einen besondern Grund, und zwar den der Symetrie zu Hilfe nehmen muß, um gleichsam mit Einstimmung des Taubstummen, jenen eine senkrechte Stellung, diesen eine größere Ausdehnung zu geben.

Es mnß nämlich der Hauptgedanke unverrückt im Auge behalten werden, daß der Unterricht durchaus schon im Grunde rationell seyn müsse.

Es versteht sich von selbst auch, daß die lateinischen Schriftzeichen nur im rohen Elemente vor- und nachgezeichnet werden dürfen.

Den Maßstab der Symetrie müssen aber die Parallelen geben, in welche man den Buchstaben zeichnet. Auch zu diesem kann ein Grund aufgefaßt werden, nämlich der der Abbildung der beiden Lippenlinien, indem man zeigt, daß die Menschen im Sprechen die Lippen immer in einem gewissen Ebenmaß öffnen, und daß es unschicklich herauskomme, wenn diese Lippenöffnung unverhältnißmäßig vor sich geht, wie z. B. bei rohen, oder zornigen Menschen.

Nun zum Werk des Nachbildens.

Reine Kehlbuchstaben durch freie Mundöffnungen.

§. 52.

Wir beginnen mit dem Buchstaben o, als demjenigen, welcher die Mundform am ähnlichsten nachweiset.

o.

Der Buchstabe läßt sich sicher am augenfälligsten mit dem Finger am Munde als Kreisfigur nachzeichnen.

§. 53.

a.

Dieser Buchstabe veranlaßt in seiner Stellung schon die erste Schwierigkeit. Es fragt sich nun, wie er ursprünglich gebildet oder gestellt seyn möchte. Dem sey wie ihm wolle, so glaube ich bei der Betrachtung des Balkens, welcher das Alpha im Häbräischen auszeichnet, die entsprechendste Abbildung für a gefunden zu haben, wenn dasselbe Anfangs horizontal gestellt ist. Z. B. Tab. III. Fig. 1. Denn die untere Lippe kann im vollen A-sprechen mit dem einen Finger ganz horizontal gedrückt werden, während dem man mit dem der andern Hand den Bogen an der obern Lippe nachzuweisen sucht. Wird nun diese Figur auf der Tafel nachgezeichnet, so erhalten wir, wie wir oben sahen, das *a* liegend. Nur ist hier der erste Fall, wo von dem obenerwähnten Grund der Symetrie Gebrauch gemacht werden muß. Das liegende *a* reicht nämlich nicht ganz zur obern Parallele; z. B. Tab. III. Fig. 2. allein aufrecht gestellt, erfüllt es diese Forderung.

Wir deuten diese Stellung als schicklicher an, und nehmen sie vor. Dabei lassen wir den Schüler noch den Vortheil bemerken, daß der Buchstabe in senkrechter Form leichter und schneller zu schreiben ist, wie wir es ihm vorzeigen.

§. 54.

u.

Oben bei der Beschreibung des Buchstabens u am Munde bemerkten wir, daß, wenn vom a der Mund zur Aussprache des u sich emporhebt, er die Unterlippe hauptsächlich zum Hervorbringen dieses hohlen Lauts gebrauche.

Wenn wir dieses karakteristische Merkmal nun in seiner eigenthümlichen Form anschauen, so müssen wir finden, daß sie von einem Endwinkel zum andern einen Bogen beschreibt; beiläufig in der Form Tab. III. Fig. 4. Dieser Bogen, der auf der Oberfläche der Unterlippe hinabläuft, bildet aber einen weit schärferen Bogen oder eine Konkavität unten herum, z. B. Tab. III. Fig. 5. Dieser Bogen hängt gleichsam an den beiderseitigen stark hervorragenden senkrechten kurzen Fleischerhöhungen, an den Endpunkten der Oberlippe. Es ergibt sich ohngefähr folgende Figur zur Anschauung, Tab. III. Fig, 6., und auf diese Weise beinahe die alte Form des lateinischen u, Tab. III. Fig. 7., nämlich ein Hufeisen.

Diese Figur kann dem Taubstummen, so wie jedem, der das Alphabet am Munde unterscheiden lernen will, mit dem Finger recht augenfällig angedeutet und ganz natürlich nachgezeichnet werden. Es darf der Lehrer Anfangs nur mit dem Finger unter dem Kinn herum fahren, und dann den konkaven Bogen hinzeichnen, sodann aber mit dem ersten Gliede der Zeigefinger auf die zwei kurzen und breiten Erhöhungen an den Endpunkten der Oberlippe als zwei abgestumpfte Säulen, hinweisen, und dann auch diese an den hingezeichneten Bogen fügen, um Anfangs die obige Figur zu erhalten.

Die Grundbildung des u ist auf solche Weise gewonnen, was bedarf es aber noch um das lateinische u in seiner gegenwärtigen Form zu gewinnen? Nichts mehr, als die beiden

kurzen Endsäulen bis zur obern Parallele zu verlängern. z. B. Tab. III. Fig. 8. Die Anfangs- und Schlußlinie in der Folge noch angefügt, gibt das u in seinem gewöhnlichen Gebrauch vollständig.

Der Lehrer zieht in der Folge auch hier wieder die Leichtigkeit, mit welcher dieser Buchstabe durch einen Zug geformt werden kann, vor, indem er mit der einen senkrechten Linie von oben herabfährt, unten den Bogen bildet, und am Ende dieses, rechts, die andere senkrechte Linie oder Säule aufwärts zieht, sodann aber des stärkeren Zuges wegen, noch einmal auf diese Linie herabfährt, und mit der Schlußlinie endigt, folglich den Buchstaben mit einem Zuge vollendet.

§. 55.

e.

Nach der obigen Beschreibung der Mundstellungen bildet der Mund bei der Aussprache dieses Buchstabens eine zusammengedrückte Eyform, z. B. Tab. III. Fig. 9. Diese würde nun die richtigste und natürlichste Abbildung für den Buchstaben geben. Allein wir müssen mit irgend einem Grunde die Figur unsers e herausbringen.

Den Grund dazu finden wir in folgenden Umständen. Wenn wir auf uns recht obacht geben, indem wir e scharf aussprechen, d. i. die Stellung des e am Munde scharf festhalten, und nicht nur diese beobachten, sondern auch den Luftstrom fühlen, der bei dieser Öffnung des Mundes hervorkommt, so werden wir finden, daß die größere Öffnung sich an der linken Seite zeige, und so auch bei dem starken e-Sprechen, der Luftstrom auf dieser Seite vorzüglich wahrnehmbar sey.

Den Taubstummen muß auch Anfangs die Mundöffnung bei diesem Buchstaben immer hauptsächlich auf der linken

Seite angewiesen werden, wenn er gelehrt wird, das e hörbar vorkommen zu lassen.

Dieser Umstand verleitet den Lehrer, seinen Schüler auf den, der größeren Mundöffnung auf der linken Seite, entsprechenden Bogen besonders aufmerksam zu machen, und ihm zu verstehen zu geben, daß es auf diesen hauptsächlich ankomme, und daß es darum nicht nöthig sey, den andern Bogen auch zu bilden, oder die Figur zu schliessen. Dabei zeigt er ihm ferner noch den Vortheil, daß auf solche Weise der Buchstabe leicht mit einem Zuge zu vollenden sey, indem der Lehrer mit einem Zug die Figur eines stark zusammengedrückten und auf der rechten Seite weit hinausgedehnten Bogens bildet. Z. B. Tab. III. Fig. 10.

Das e ist nun bis auf seine obere Schlinglinie gewonnen. Auch dazu ist ein Grund gegeben. Der Lehrer muß, was später noch besonders vorkommt, das Schreiben der Buchstaben nur durch Schreiben der Wörter lehren, und daher den Buchstaben e so bald als möglich in dem Fall lehren, daß er Wörter zum Sprechen und Schreiben angibt, welche mit e endigen, z. B. Kanne.

Ist nun bei so einem Worte der Buchstabe nöthig, ist er beschrieben, nachgeformt und gezeichnet, ist ferner der Schüler auf den eben behandelten Umstand aufmerksam gemacht, daß der stärkere Bogen auf der linken Seite der hauptsächliche sey, und daß darum auch der auf der rechten Seite weggelassen werden könne, um den Buchstaben leichter in einem Zug zu vollenden, so bleibt nur noch der Umstand aufzuweisen übrig, daß der Buchstabe mit dem vorgehenden nicht leicht in einen Zusammenhang gebracht werden könne, außer es wird oben links mit der Schlinglinie der Buchstabe angefangen. Dabei zeigt der Lehrer auch dem Schüler, daß eine ge-

rade Linie, welche vom n aus gleichsam in den Bauch des Buchstabens steche, z. B. Tab. III. Fig. 11., etwas Widriges für das (ästhetische) Gefühl habe, die Schlinglinie dem Runden sich mehr aneigne, und durch sie auch der auf der rechten Seite hinweggelassene Bogen hier wieder gleichsam ersetzt werde.

Die Schlinge des e wird also nur als Mittel angegeben, den Buchstaben leichter und passender mit dem vorhergehenden zu verbinden, welches um so leichter geschieht, weil, wie noch bei der praktischen Anleitung gezeigt wird, ohnehin keine Buchstaben für sich, sondern Buchstabeu in Wörter zu schreiben, gegeben und gelehrt werden.

§. 56.

i.

Die Mundform, welche dieser Buchstabe uns zeigt, kann am richtigsten gesehen oder unterschieden werden, wenn vom eyförmigen e ausgegangen wird.

Es geht dabei folgende Veränderung vor. Die untere Lippe hebt sich in die Mitte schnell empor und bildet in der Mitte beider Lippen eine zusammengespitzte Öffnuug, durch welche ein dünner Strahl von Luft von der innen in der Mitte des Gaumens sich haltenden Zunge gleichsam ausgestoßen wird. Diese Mundform ist, wie wohl zu erachten ist, schwer nachzubilden, besonders wenn sie zur Schrift gebraucht werden sollte. Dabei muß es uns ja auch hier besonders nur darum zu thun seyn, unsern Buchstaben i zu erhalten. Hier bleibt nun Nichts anders übrig, als den Schüler auf die wagrecht gehaltene und das i gleichsam hinausstoßende Zunge aufmerksam zu machen.

In der That ist auch die Zunge bei dem i ein wesentliches Sprechinstrument, denn dieser Laut, obschon ein reiner

Stimmlaut, hat doch das Eigne, daß er ohne einen Zungenstoß nicht scharf genug hervorgebracht werden kann, weil die Zusammenziehung und Verengung der Mundhöhle so stark ist, daß nur ein Stoß der Zunge den Laut hinausbringen kann.

Man kann sich auch hiervon nicht bloß durch eine aufmerksame Wahrnehmung überhaupt, sondern durch das bestimmte Gefühl überzeugen.

Es soll jemand vorhaben i zu sprechen, und den Mund wie gewöhnlich dazu stellen, ohne jedoch den Laut zugleich von sich zu geben. Nun soll er vorher den Finger durch die verengerten Lippen an die zugleich etwas geöffneten Zähne anlegen, und jetzt den i Laut scharf von sich geben; so muß er die Bewegung der Zunge fühlen, mit welcher sie den Laut ausstößt.

Der Schüler des Mundalphabets muß nun auch hierauf besonders aufmerksam gemacht werden, um die Veranlassung zu finden, mit Grund auf unser i zu kommen. Hat er nun einmal bemerkt, daß hier die Zunge eine Hauptrolle spiele, dann ist er leicht darauf zu leiten, daß man hier die Zunge abbilden könne, und zwar durch eine breite senkrechte Linie, z. B. Tab. III. Fig. 12. Es kann aber hierbei auch der Schüler eben durch den an der Fingerspitze gefühlten kleinen Druck auf den Gedanken geleitet werden, diesen kurzen Druck noch besonders durch einen Punkt vor der Linie, also auf die Weise wie Tab. III. Fig. 13. anzudeuten.

Bei der Abbildung des i verlassen wir die Abbildung der äußern Mundformen, und gehen auf jene der innern Sprechinstrumente über. Es muß hierbei die Erinnerung angebracht werden, die später noch weitläufiger vorkommen wird, daß der Taubstummenunterricht mit dem Zeichnen beginnen müsse, und zwar mit dem Zeichnen von wirklichen Gegenständen, damit

der Taubstumme gleichzeitig bemerke, daß nur Linien als einfache Umrisse das Bild des Gegenstands andeuten, z. B. die vier Linien eines Quadrats, die Vierung eines Haußes, drei Linien eines Dreiecks, die Form eines Daches u. s. w.

Dann ist es ihm aber natürlich und folgerecht, daß die Sprechinstrumente Zunge, Zähne und Lippen auch nur mit Linien angedeutet werden.

Indessen können wir die Schreiblehre der Stimmlaute nicht schließen, ohne noch die dazu gehörigen Mollaute abzuhandeln.

§. 57.

ä. ö. ü.

Die Abbildung der Laute am Munde ist nun zuverlässig so natürlich als möglich gelehrt. Allein eben so natürlich und kurz lassen sich die Mollaute darstellen.

Früher ist gezeigt worden, daß sie nur durch Verengung ihrer Grundlautestellung hervorgebracht werden. Es wurde dabei das Mittel angegeben, mit den Fingern dieselbe Stellung des a o u nur zusammen zu drücken. Eben aus diesem Grunde kann auch die schriftliche Darstellung der Mollaute nicht kürzer und natürlicher geschehen, als dadurch, daß das Zusammenfassen durch ein passendes Zeichen oberhalb des Grundlautes gesetzt wird. Die Alten hatten auch dieses natürliche Zeichen, indem sie einen umgekehrten Winkel ∧ darüber setzten.

Eben so leicht können auch die zwei Pünktchen ä ö ü, als Zeichen des Zusammendrückens oder Ziehens genommen werden, besonders wenn man bei jedem dieser Buchstaben die Grundstellung des Mundes annimmt, und sie nur mit den zwei Zeigefingern zusammendrückt, damit so der Mollaut hervorkommt.

Abbildung
der Mundstellungen der Consonanten.
Lippenbuchstaben.

§. 58.

Die Abbildungen der Mundstellungen der Konsonanten lassen sich noch natürlicher als jene der Vokale darstellen, weil hier bestimmte Instrumente wirksam sind, die durch ähnliche Linien angedeutet werden können. Wir wollen auch hier die obige Ordnung der Buchstabenfolge beibehalten.

Die Lippenstellungen machten den Anfang und unter diesen die der Breite nach geschlossenen Lippen, wodurch der Vokal den dem Brummen ähnlichen Hall erhält.

m.

Wenn diese Stellung, ganz wie sie ist, abgebildet werden sollte; so müßte natürlich der ganze Mund in dieser Form abgebildet werden. Allein wir bedürfen nur einfache Umrisse, und es ist um unser m zu thun. Dazu ergibt sich eine anschauliche Bemerkung, die wir oben schon anbrachten, die nämlich, daß die Lippen nicht festgeschlossen sind, sondern durch Zwischenräume den Hall, und für Taubstumme die fühlbare Luft, durchlassen. Solcher Zwischenräume können aber am Munde drei nachgewiesen werden, nämlich auf den beiden Endseiten und in der Mitte.

Eben aus diesem Grunde lassen wir, indem wir mit dem Finger am Munde die drei Striche bezeichnen, eine Figur, ähnlich dem deutschen *m* in ihrem rohen Elemente auf der Tafel entstehen, wie Tab. III. Fig. 14. Nun muß uns die Parallele wieder als Richtschnur die Veranlassung geben, das lateinische m im rohen Elemente zu zeichnen. Es ist dann hier nichts anders zu thun, als auf die Parallellinien hinzuweisen, und diese drei zusammenhängenden Striche nur von der obern

Linie an bis zur untern zu verlängern, so steht das m vor Augen.

§. 59.

b.

Die Mundstellung von diesem Buchstaben ist uns von oben bekannt; sie könnte nicht natürlicher dargestellt werden, als durch ein ausgefülltes o, z. B Tab. III. Fig, 15., besonders wenn man mit dem Finger um den in der Mitte geschlossenen Mund einen Kreis zieht. Wie kommen wir aber auf unser b? Anfangs stellen wir auch das b in der eben gezeichneten Abbildung oder Figur vor, aber wir machen den Schüler noch auf einen Umstand aufmerksam, nämlich auf den, daß mit dieser Stellung jederzeit ein starker Luftstrom herausgestoßen wird. Dieser Luftstrom muß dem Schüler zu fühlen gegeben werden, denn er muß zum Grund dienen, warum wir gerade diese Figur zum Bezeichnen der Mundstellung nehmen. Hat nun der taubstumme Schüler diesen Luftstrom durch das Gefühl mit der Hand wahrgenommen, so muß es ihm auch natürlich vorkommen, wenn der Lehrer an dieser ausgefüllten o-Figur noch durch eine senkrechte Linie, den — Luftstrahl, könnte man sagen, andeutet, nachdem er die Linie vom Munde aus mit dem Finger schon angedeutet hat. Es ist dabei aber noch besonders zu merken, daß der Lehrer bei dem Ausstoßen der Luft immer die Öffnung der geschlossenen Lippe auf der linken Seite mache, und so sie sehen und fühlen lasse. Eigentlich geschieht dies auch im Sprechen gewöhnlich, wie wir uns mit jedem Augenblick überzeugen können, wenn wir unabsichtlich Wörter mit b anfangend, sprechen. Denn wir werden bei der auf unsern Mund dabei gerichteten Aufmerksamkeit gewahr werden, daß die Öffnung immer mehr auf der linken als auf der rechten Seite vor sich gehe. Eben aus diesem

Grunde können wir nun die senkrechte Linie an der linken Seite von unten hinausziehen oder von oben herablaufen lassen, und es entsteht die Figur wie Tab. III. Fig. 16. Nun ist das Einzige noch übrig — die Ausfüllung hinweg zu bringen.

Der Luftstrom kommt nur hervor, wenn der zusammengeschnürte Mund sich öffnet. Diese Bemerkung gibt den Anlaß, das b in seiner eigenthümlichen Form zu zeichnen.

Der Lehrer muß auf diesen Umstand den Schüler besonders aufmerksam machen, damit er selbst einsehe, daß nicht der in der Mitte geschlossene Mund und somit der ausgefüllte Kreis, sondern der im Sprechen sich öffnende und einen Luftstrom ausstoßende Mund die bezeichnende Figur für die Anschauung und Abzeichnung des sprechenden Menschen geworden sey. Es wird demnach der ausgefüllte Kreis wieder ausgelöscht, und dagegen der des b gesetzt.

Dazu kann auch noch der besondere Bestimmungsgrund gefügt werden, daß erstens die erste Figur im Zeichnen lange aufhält, zweitens auf dem Papier mit Dinte gezeichnet, viel Schmutz verursacht.

Es ist ungemein viel gewonnen, wenn der Lehrer auf diese Weise sich mit seinen Schülern unterhält, und sie gleichsam selbst zur Überlegung auffordert, wie eine Mundstellung durch eine entsprechende Figur abgebildet, oder bezeichnet werden könne; denn auf solche Weise prägt sich nicht nur die Mundstellung mit dem Buchstaben am leichtesten und bleibendsten ein, sondern der Lehrer gewinnt dabei Zutrauen und Zueignung für sich und seinen Unterricht überhaupt.

§. 60.

P.

Ist einmal die Figur von b gelehrt, so kostet es nur die Aufmerksamkeit auf einen kleinen Umstand, der sich bei dem

Aussprechen des p ergibt, und es ist auch die Form dieses Buchstabens ganz natürlich gelehrt.

Wir haben oben bemerkt, daß bei dem Aussprechen des p der Mund die Lippen enger zusammenziehe, und hauptsächlich die untere Lippe mehr an die Zähne drücke. Die Folge davon ist aber, daß die obere Lippe mehr übersteht, und der nun hervorkommende stärkere Luftstrom nicht mehr die gerade wagrechte Linie wie bei b, sondern die Richtung nach unten nimmt. Kann nun wohl, wenn man dem Schüler diese Richtung des Luftstrahls zu fühlen gegeben hat, die Abbildung des Buchstabens ihm leichter und natürlicher gegeben werden, als dadurch, daß dieselbe Form des sich öffnenden Mundes gelassen, und der abwärts gehende Luftstrahl nun durch die hinabgezogene Linie angedeutet wird?

§. 61.

V.

Die Gestaltung des Mundes und zwar der unteren Lippe ist oben schon angegeben worden; indem man sie durch Vorhalten eines Blasinstruments (Flöte) oder auch eines weiten Schlüssels, recht augenscheinlich als einen stumpfen Winkel angibt, welcher in der Mitte der untern Lippe sich eindrückt. Siehe Tab. III. Fig. 17. Es kostet hier daher nur die gewöhnliche Bemerkung, daß die zwei Schenkel, die den Winkel bilden, bis zur obern Parallele zu verlängern seyen. Auf diese Weise ergibt sich nun das v im rohen Elemente wie Tab. III. Fig. 18.

Die vollständige Ausbildung des Buchstabens mit der Anfangs- und der Schlußlinie wird dann aus dem Grund der Verbindung desselben mit andern gelehrt.

§. 62.

W.

Die Form dieses Buchstabens ist in Beziehung auf die oben

vorgekommene Beschreibung der Mundstellung zur Aussprache desselben gewiß ganz natürlich und leicht; denn, wenn sich vorhin der stumpfe Winkel in der Mitte der Unterlippe ergab, und durch den in seinen Schenkeln hinausgedehnten das v abbildete; so kann hier, wo sich zwei Winkel am Ende der Unterlippe ergeben, diese Mundstellung gewiß nicht besser als durch zwei v neben einander, also durch w angegeben werden.

Es ist daher der Taubstumme bei der Aussprache dieses Buchstabens auf die zwei Öffnungen in den Lippenwinkeln aufmerksam zu machen, und sie sind mit derselben Figur, wie bei v mit einem stumpfen Winkel zu bezeichnen, z. B. wie Tab. III. Fig. 18. Die beiden Winkel sind dann mit einer wagrechten Linie zu verbinden, wie Tab. III. Fig. 19, indem der Lehrer mit dem Finger von dem einen Winkel über die Unterlippe zum andern hinüberfährt. Hierauf wird aber wie vorher die Nothwendigkeit gezeigt, auch diese Winkel wie bei v bis zur Höhe der Parallellinie auszudehnen. Dadurch ergibt sich die Fig. 20. Tab. III. Die obere wagrechte Verbindungslinie wird nämlich durch die Ausdehnung der Schenkel kürzer, und in der Folge wird sie wegen des schnellen Schreibens des Buchstabens ganz außer Acht gelassen.

Abbildungen der Zunge in ihren Stellungen, um als Sprechinstrument zu dienen.

§. 63.

I.

Der obigen Ordnung zu Folge beginnen wir hier mit

l.

Bei i haben wir die Zunge durch eine breite Linie angedeutet. Allein die Zunge hielt sich innerhalb der Zähne, folg-

lich unverlängert, darum wurde sie auch nur in die Parallele hineingezeichnet. Im l erscheint aber die Zunge vorgestreckt über die Zähnreihe, folglich — verlängert. Was ist nun natürlicher und leichter dem Taubstummen begreiflich, als dieselbe Abbildung beizubehalten, nur — im verlängerten Maßstabe? Der Lehrer zeichnet demnach ein i ohne Anfangs- und Schlußlinie; verlängert die Zunge und dehnt dabei das i über die Parallele hinaus und läßt so den Buchstaben l erscheinen und nachbilden.

§. 64.

t.

Sehr einleuchtend für den Schüler wird sicher die Abbildung der Zunge; wenn sie sich in dem verlängerten Zustande mit der Spitze durch die Zähne drängen will, aber von diesen aufgehalten wird.

Der Lehrer zeigt dem Schüler in der Aussprache eines Worts diesen Buchstaben in seiner eigenthümlichen Mundstellung und dabei ins Besondere die zwei Hauptmerkmale — die verlängerte Zunge, wie bei l, und die durch die Zähne gleichsam aufgehaltene Zungenspitze. Er zeichnet nun die verlängerte Zunge wie bei l, und zeigt dann dem Schüler noch einmal, wie der vordere Theil der Zähne die Spitze der verlängerten Zunge gleichsam abschneidet, und deutet dieß an dem l durch die wagrechte Linie an, die er oben zieht. So steht nun das t im rohen Elemente da, wie Tab. III. Fig. 21.

Anfangs- und Schlußlinie erhält der Buchstaöe bei seiner Stellung zu andern Buchstaben.

Indem hier Alles nur durch Linien angedeutet wird, was der Schüler schon bei früheren Zeichnungsübungen gelernt haben muß, so ist es ihm sehr einleuchtend, diese Figur durch eine solche Form nachzubilden.

§. 65.

d.

Einige Schwierigkeit scheint die Herleitung des d zu haben, um so mehr, nachdem die zu große Ähnlichkeit in der Mundstellung mit t auch fast keinen Unterschied zuzulassen scheint. Allein wir haben oben gesehen, daß, wenn das t und d richtig gesprochen wird, oder werden soll, bei d die scharfe Stemmung der Zunge nachlassen muß. Nun ergibt sich aber hier nothwendiger Weise eine — freiere Höhlung des Gaumens, welche sich auch den Lippen mittheilt. Auf diesen Umstand ist nun der Schüler vorzüglich aufmerksam zu machen, um ein karakteristisches Zeichen der Verschiedenheit auch — äußerlich zu finden und aufzufassen.

Da bei dem Aussprechen dieses Buchstabens, wenn vorher t gesprochen wurde, vor Allem die scharfe Stemmung der Zunge aufhören muß, folglich das Zurückhalten oder Abschneiden der Zähne nicht mehr so nothwendig wie vorher ist, so muß, wenn wir die verlängerte Zunge noch beibehalten, vor allem die obere wagrechte Linie im t hinweggelöscht werden, welche die die Zunge aufhaltenden Zähne andeutet. Allein die Zunge ohne dieses Merkmal stellt den Buchstaben l vor. Es muß also ein anderes Merkmal gesucht werden, um ihn vom l zu unterscheiden. Dieses ergibt sich durch den Umstand, daß nun die runde Höhlung der Lippen bemerkt wird, aus welcher die sich vorstreckende Zunge sich sichtbar macht. Daher läßt man Anfangs das d in der Art bilden, daß man die senkrechte Linie als Bild der verlängerten Zunge aus einem Kreis hinauszieht, wie z. B. Tab. III. Fig. 22.

Unser d gewinnen wir aber sogleich, wenn die angegebene Figur als Buchstabe mit andern Buchstaben in Verbindung gesetzt werden soll, indem der halbe Kreis rechts nicht wohl

zu einer Schluß= und Verbindungslinie schicklich erscheint. Es wird daher der halbe Kreis rechts zu einer Schlußlinie von der senkrechten Linie abgebogen und hinüber gezogen. Es erscheint dann der Buchstabe in der Figur wie Tab. III. Fig. 23.

Es muß demnach Anfangs der Bogen rechts noch merklich beibehalten werden, bis er im Schnellschreiben sich ganz zur schiefen Linie ausdehnt. Auf solche Weise wird nun das d in seiner herkömmlichen Form gewonnen, nnd stellt einen gleichsam — natürlichen Unterschied von t dar, indem auf die Ursache des sanfteren Zungenstosses hinwiesen wird.

§. 66.

h.

Ehe wir fortfahren können, die drei übrigen Zungenbuchstabenstellungen abzubilden, müssen wir vorher ein natürliches Bild oder Zeichen für das h suchen; denn wir bedürfen es bei der mittleren Klemmung der Zunge.

Es wurde schon oben bemerkt, daß die Wirkung dieses Buchstabens, nämlich ein — Hauch, mit welchem ein Laut hervorgebracht wird, keine stehende Mundstellung seyn könne; sondern nur durch die Bewegung der unteren Kinnlade gegen die obere hervorkomme. Dem zufolge können wir also auch nicht von dem Bilde einer Mundstellung sprechen, sondern müssen nur ein ähnliches materielles Bild von einem Gegenstande aufsuchen, der durch seine sanfte Bewegung auch das Hauchen des menschlichen Gaumens nachahmt, und dieses finden wir in dem Bild des Blasebalges.

Man darf nur den Hauch oder das Hauchen mit dem Munde etwas fortsetzen, wie man z. B. beim Anhauchen einer kleinen Flamme, (wo das Blasen eher auslöscht als anfacht), zu thun pflegt; so ist dem Schüler die Ähnlichkeit des

menschlichen Gaumens mit dem Blasebalg gegeben. Nun trifft sich's zufällig, daß derselbe in Linien gezeichnet eine Art von h vorstellt — in der Voraussetzung, daß der bewegliche und kürzere Theil aufgezogen ist. Darum kann dieses sinnliche Bild so zweckmäßig und leicht zur Darstellung der Mundbewegung zum Hervorbringen des h gebraucht werden.

Man wende ja nicht ein, dieses Bild sey zu gesucht, oder man bedürfe eine eigne Anstrengung der Einbildungskraft, um sich hier den Vergleich zu denken. Wer den Geist der Unterrichtskunst durchdringt, so wie er in dem Unterrichte, welcher von Müttern ihren Kleinen bei jeder Gelegenheit ertheilt wird, natürlich waltet, dem wird weder die eine noch die andere dieser Einwendungen beifallen. Kurz! Es ist in der Anwendung dieses Bildes ein Grund gewonnen, warum wir für den Hauch diesen Buchstaben wählen. Der Lehrer darf dem Schüler nur das Hauchen vormachen, mit welchem er Wörter zu sprechen beginnt, und dabei einen Blasebalg vorzeigen, diesen sanft in Bewegung setzen und indem er den kürzeren Theil aufwärts zieht, die ähnliche Figur in Linien hinzeichnen, um ein liegendes *h* im rohen Element zu erhalten, wie Tab. III. Fig. 24 aufweißt.

Ist einmal der Buchstabe gewonnen, dann ist der Schüler nur auf den Umstand wieder aufmerksam zu machen, daß diese Lage des Buchstabens unschicklich für den Zusammenhang sey, überdieß auch zu viel Raum einnehme, und er findet die senkrechte Stellung desselben selbst räthlich und schicklich.

§. 67.

ch.

Wir reihen nun hier sogleich die Abbildung der mittleren Zungenklemmung an. Sie entwickelt sich in dem Buchsta-

ben ch ganz natürlich, mit Ausnahme des einzigen Umstandes, daß die Hauptfigur, s. Tab. III. Fig. 25, aufwärts gestellt werden muß, was wieder als schicklicher für das Schreiben angegeben und leicht eingesehen wird.

Das erste, was bei dem keuchenden Schall des ch im Munde noch zu bemerken ist, ist, daß die Zunge sich in der Mitte des untern Gaumens in einen Bogen wölbt, und in der Figur 25 Tab. III. wie in einem niedergedrückten c sich darstellt. Dem Schüler ist diese Wölbnng auch zum Sehen und zum Fühlen zu geben. Mit dem dafür nachgebildeten converen Bogen könnte demnach auch die Abbildung der Mundstellung nun abgethan seyn. Allein für unseren zusammengesetzten Buchstaben aus c und h muß ein Grund gesucht werden. Er ergibt sich natürlich, wenn wir den Schüler darauf aufmerksam machen, daß bei dem Bestreben, einen Laut mit dem Nachhall eines Keuchens hervorzubringen, z. B. in mich, dich, am Ende immer ein Hauch (für den Hörenden durch's Ohr, für die Tauben durch's Gefühl) wahrnehmbar folge.

Der Lehrer darf daher dem Taubstummen, der einmal mi, oder di schreiben kann, zum Erkennen und Nachbilden dieses Buchstabens, die Hand vor seinen Mund halten lassen, und die Wörter mit ch am Ende so aussprechen, daß er den Hauch, folglich das h wahrnimmt. In diesem Falle wird es ihm einleuchten, daß das Zeichen für die gewölbte Zunge nicht — genüge, um die — volle Wirkung der Mundstellung zu bezeichnen, sondern daß es räthlich sey, dem converen Bogen den Hauchbuchstaben anzufügen. Es wird demnach für diesen Buchstaben Anfangs das Bild wie Tab. III. Fig. 26 gesetzt.

Nun ist aber unser Buchstabe noch nicht hergestellt, wie wir ihn für die Schrift bedürfen. Allein dazu bedarf es

nichts mehr, als den Schüler wieder auf den Umstand aufmerksam zu machen, daß der Bogen unschicklich für den Zusammenhang und die Symetrie daliege, und darum weit schicklicher angefügt werden könne.

Dazu kann noch der Grund angeführt werden, daß die aufrechte Stellung des Bogens dem schnellen Schreiben sehr förderlich sey, indem mit einem Zuge der ganze Buchstabe gebildet werden kann.

Übrigens ist, was hier noch nachträglich und besonders bemerkt werden muß, auch dieser Buchstabe äußerlich am Gesichte zu unterscheiden. Der Mund nimmt zum Aussprechen desselben die Stellung fast wie bei e an, zieht aber die beiden Lippen in ihre Endwinkel schärfer zurück, weswegen sie denn auch schraffer an die Zähne angezogen erscheinen, wie Tab. II. Fig. 25 ersichtlich ist.

§. 68.

k.

Wenn für diesen Buchstaben eine natürliche und passende Abbildung gesetzt werden soll, so muß von der Vorstellung der — Klemmung ausgegangen werden, in welcher sich die Zunge im hintern Theile des Gaumens befindet. Denn wenn diese Vorstellung erzeugt wird, was durch die Mimik und Gestikulation sehr leicht zu bewirken ist, so läßt sich auch dann leicht ein natürliches und materielles Bild für die Figur unsers Buchstabens in der Erfahrung auffinden. Es ist, wenn eine Wand oder ein Balken sich aus den Fugen vorwärts zu drängen scheint, und durch oben und unten angebrachte schiefe Gegenstemmungen geklemmt wird.

Die senkrechte Linie stellt nun den Balken vor, der von einer hinter ihm vorwärts strebenden Kraft gedrängt wird, und darum einer entgegenstemmenden Kraft bedarf, um in

gerader Stellung sich zu halten. Die eine schiefe Linie von oben herein und die andere von unten hinauf, stellen die Querbalken vor, welche die Verklemmung bewirken, und so ist der Buchstabe erzielt.

Das Gefühl der Klemmung im Sprechen des k, und die Anschauung des dadurch in Spannung versetzten Gesichts, wie Tab. II. Fig. 16 ersichtlich ist, fällt nun recht natürlich mit dem Bilde der materiellen Klemmung zusammen.

§. 69.

g.

Ganz natürlich ergibt sich die Darstellung der vorderen Zungenklemmung in dem Buchstaben g, wenn er im rohen Elemente nach folgenden zwei Hauptansichten gezeichnet wird. Das erste, was hier zur Anschauung genommen wird, ist die Zunge in ihrer vorderen Klemmung. Sie beugt sich nämlich im vorderen Theil des Gaumens eben so in einen Bogen, als bei dem ch in der Mitre. Wir haben demnach dieselbe Figur wie oben, nämlich den konveren Bogen, den wir aufrecht stellen können. Allein indem die Zunge mit ihrer Beugung den unteren Gaumen hinabdrückt, so kommt auch diese Stellung noch besonders mit zur Anschauung.

Eben darum darf auch diese in der Zeichnung nicht außer Acht gelassen werden. Indem der Lehrer dem Schüler diese Stellung zur besondern Anschauung vorgehalten hat, so muß er mit dem Finger auch die Linie zur Ansicht bringen, welche der niedergedrückte Gaumen von der Gurgel an bis über das Kinn herauf beschreibt. Thut er dies, so beschreibt er eine Figur, wie Tab. III. Fig. 26 aufweißt. Wird nun der innen von der Zunge beschriebene Bogen darauf gesetzt, so ist der Buchstabe in horizontaler Lage vollendet, wie ihn Fig. 27 Tab. III. darstellt.

Nun bleibt nichts mehr übrig, als den Grund anzudeuten, warum diese Figur in perpendikuläre Stellung zu bringen sey. Dieser Grund läßt sich aber leicht darin anschaulich nachweisen, daß man die Unbequemlichkeit dieser Lage im Schreiben der Wörter bemerkbar macht, und besonders, daß man den großen Raum bemessen läßt, welcher dadurch erspart wird wenn die senkrechte Stellung angenommen wird.

§. 70.

Z.

Die Deduktion des z ist die schwierigste; so leicht bemerkbar die Stellung des Mundes beim Aussprechen dieses Buchstabens ist. Es müssen hier alle karakteristischen Züge der Mundstellung aufgefaßt werden, um Anfangs die Figur zu erhalten, welche Tab. III. Fig. 28 zu ersehen ist.

Es muß der Schüler vor Allem auf die Parallellinien aufmerksam gemacht werden, welche die in die Länge gezogenen Lippen bilden.

Diese sind nun hinzuzeichnen nach Fig. 29 Tab. III. Dann richtet der Lehrer die Aufmerksamkeit auf die kegelartige Erhöhung, welche sich unter der Nase herabzieht. Für diese zeichnet der Lehrer eine breite senkrechte Linie in die Parallelen, wie Tab. III. Fig. 30.

Hierauf zeigt aber der Lehrer, daß die Zunge sich breit durch die Zähne dränge, wodurch diese säulenartige Linie durchschnitten wird. Es entsteht nun die obige Figur 28 Tab. III.

Die Abbildung der Mundstellung ist nun so viel möglich vollendet, oder die Nachbildung ist, so viel zum Zweck erforderlich, ähnlich gemacht worden. Es kommt nun nur darauf an, wie wir schicklicher Weise eine Verkürzung der Parallel-

linien auf den entgegengesetzten Seiten vornehmen, um das z im rohen Element entstehen zu lassen.

Wenn wir die Figur in Wörter hinstellen, dann können wir leicht bemerkbar machen, daß sie das Aneinanderreihen der Buchstaben hindern, wenigstens stören; wenn schnell fortgeschrieben werden soll.

Diese Bemerkung muß als Veranlassung benützt werden, auf der entgegengesetzten Seite die Parallellinien etwas abzukürzen, um eine, dem z ähnliche Figur zu erhalten, wie Tab. III. Fig. 31 steht.

Die Abkürzung muß Anfangs nämlich noch in der Art geschehen, daß unten und oben noch ein kleiner Theil der Parallellinie stehen bleibe. Wenn mit der Kreide verfahren wird, so ist dieses Abkürzen auch durch das Auslöschen eines Theils leicht möglich.

In der Folge darf man dem Schüler nur den Vortheil des Schnellschreibens andeuten, indem man zeigt, daß diese Figur beinahe mit einem Zug entworfen werden kann, indem der Lehrer mit der Kreide in der Hand die obere Linie von der linken Hand zu ziehen anfängt, am Schlusse auf derselben etwas zurückfährt, um die Linie herab, jedoch nicht ganz senkrecht zu ziehen, und unten etwas links von da an auf der begonnenen Linie zurückfährt, und jetzt erst die Mittellinie durchschneidet.

Es ist durch die genetische Bildung dieses Buchstabens der wichtige Vortheil gewonnen, daß in der Seele des Schülers das Bild der Mundstellung mit dem Buchstaben zusammenfällt.

§. 71

r.

Der Buchstabe r sollte eigentlich nach dem l vorkommen,

allein dieser sowohl, als der Buchstabe n haben ihre wesentliche Eigenheit in der — Bewègung der Zunge; darum folgen sie hier am Schlusse der Zungenbuchstaben.

Nach dem i läßt sich das r sehr leicht darstellen. Die Zunge ist hier das Hauptinstrument. Sie ist aber bei dem Hervorbringen des schnarrenden Schalles in derselben Länge wie bei i, d. i. noch innerhalb der Zähne. Sie muß also auf dieselbe Weise, d. i. durch eine breite senkrechte Linie dargestellt werden, wie bei i. Wir nehmen demnach wie vorhin das i ohne Anfangs- und Schlußlinie und ohne Punkt über sich. Tab. III. Fig. 32. Die Veränderung, welche aber hier mit der Zunge vorgeht, hat vorn an der Spitze statt, mit welcher sie sich zurückschnellt.

Dieses Zurückschnellen kann, wie wir oben bemerkt haben, gesehen werden, denn der Mund ist wie bei i geöffnet, und das Zurückschnellen der Zunge theilt sich auch den Lippen in der Art mit, daß sie gleichsam selbst mit zurückfahren. Es muß also als die wesentliche Bedingung dieser Mundbewegung angedeutet werden. Um dieses anzudeuten, darf man nur mit dem Finger ein Zurückschnellen vornehmen, gleichsam als wollte man etwas Unangenehmes, das an der Fingerspitze hängen blieb, durch ein Schnellen hinwegschleudern; und man kann es augenscheinlich darthun, daß dieses Zurückschnellen immer in der Figur eines kleinen Winkels geschehe, von welchem der linke Zug die kurze Linie abwärts mit Nachdruck bildet, die rechte aber leicht auswärts folgt, z. B. Tab. III. Fig. 33.

Diese Beobachtung gibt uns nun den Grund an, der senkrechten Linie oben, wo das Schnellen der Zunge angedeutet werden soll, die Figur 33 anzufügen, und so erhalten wir

die Figur 34 Tab. III., welcher nur die Anfangslinie noch anzufügen ist.

§. 72.

n.

Nach dem r läßt sich die Figur n leicht ausmitteln. Man darf nur von der Ansicht der Bewegung ausgehen, und zwar nicht wie bei r, wo nur die Zunge mit ihrer Spitze die Bewegung vornimmt, sondern wo sie sich ganz in die beobachtete Bewegung setzt, nämlich an den obern Gaumen hinaufschlägt, und schnell wieder herabfällt.

So wie nun bei r mit dem Finger die Form der schnellenden Bewegung angedeutet wurde; so muß nun auch hier auf gleiche Weise dieses Auf- und Abschlagen der ganzen Zunge durch den Finger in der Art angedeutet werden, daß die Figur des n in der Bewegung herauskommt. Der Finger hält sich nämlich (die Zunge vorstellend) ruhig, fährt dann schief von der Linken hinauf zur Rechten, und fällt in senkrechter Linie wieder herab.

Bei der Abbildung dieses einzigen Buchstabens möchte noch die Einwendung, es sey die Darstellung der Mundformen in lateinischen Buchstaben gezwungen, einigen Werth haben. Allein man kann nicht läugnen, daß ein Auf- und Abschlagen der Zunge bei der Aussprache dieses Buchstabens vor sich gehe, und daß dieses auch durch das Auf- und Abzucken der Wangen äußerlich bemerkbar sey. Da wir nun die Bewegung der Zungenspitze in r auch durch den Zug mit dem Finger nachzubilden suchten, so ist es gewiß nicht widernatürlich, auch hier durch eine gleiche Manipulation auf die Figur von n zu kommen, und somit die ganze Theorie zu vollenden.

§. 73.

s.

Der Mundstellungen, wobei die Zähne die Hauptrolle

ſpielen, iſt, wie wir oben bemerkten, nur eine. Ihre eigentliche Figur haben wir oben ſchon bezeichnet, aber wie erhalten wir unſer ſ? Auf die ganz leichte Weiſe, daß wir mit dem Finger um den Bogen an der linken Seite der Lippen herum in die Mitte der Öffnung fahren, und ihn darinnen als wie in einer Furche bis zum Ende der rechten Seite fortziehen, dann aber wieder um den andern Bogen äußerlich herumziehen.

Auf ſolche Weiſe beſchreiben wir das ſ in ſeinem rohen Elemente mit einem Zuge, aber wir erhalten ein liegendes ſ. Allein auch dafür bedürfen wir einen Grund, daß wir dieſem liegenden ſ eine ſolche Stellung geben.

Der ſchon öfter erwähnte, und hier wieder augenſcheinlich dargeſtellte Grund, daß die horizontale Lage dieſer Figur in der Schrift zu viel Raum einnehme, gibt aber auch hier für die ſenkrechte Stellung den Beſtimmungsgrund, und ſo haben wir denn das ſ in ſeiner herkömmlichen Stellung und zwar aus einem augenſcheinlichen Grund.

§. 74.

Ein Buchſtabe iſt noch abzubilden nöthig, das f. Um konſequent zu verfahren, ſollte es durch ein v vorgeſtellt werden, das unten ſehr zuſammengedrückt wäre; denn es iſt ja dieſelbe Mundſtellung, nur mit dem Unterſchied, daß der in die Mitte der Unterlippe eingedrückte Winkel mehr verengert, folglich ſchärfer wird; das Verhältniß iſt das des Anſatzes an einem Pikolo, oder kleinem Schlüſſel, zu dem an einer Flöte oder an einem weiten Schlüſſel; allein wir können, beſonders mit der Kreide, darthun, daß dieſe Zeichnung ſchwer zu vollbringen ſey, weil bei der vorzunehmenden Verengerung des Winkels derſelbe ſo leicht ganz verſchwindet. Darum muß der Schüler ſelbſt zu der Überzeugung gebracht werden, daß dieſer Verſuch nur ſchwer gelinge, und daß wir zu einem andern Mittel die Zuflucht nehmen müſſen.

Wir setzen hier voraus, daß dieser Buchstabe bei dem Unterricht ohnedieß erst spät vorkommt, (so wie er auch in der Schriftsprache kaum ursprünglich schon da war) und wir müssen darum darauf Bedacht nehmen, daß alle Worte vermieden werden, in welchen er erforderlich ist. Hat aber der Taubstumme bereits so viele Bildung schon erreicht, um ihm begreiflich zu machen, daß man die Mundstellung des f mit einem sehr spitzigen Winkel nicht wohl ohne Schwierigkeit darstellen könne, weil nämlich der scharfe Winkel von dem andern nicht leicht unterscheidbar ist, und daß man darum auf ein anderes Merkmal am Munde noch sehen müsse, (bei hörenden Schülern ist dieses freilich noch leicht) so schreitet man dann erst zur Kenntniß des f.

Der Lehrer läßt nun den Mund bei dem Aussprechen des f noch einmal von einer andern Ansicht anschauen, um ihn eine Ähnlichkeit des Zugs wie bei ſ bemerken zu lassen, jedoch mit dem Unterschied, daß die Lippen nicht so sehr in die Breite auseinander gezogen sind. Zu diesem Ende spricht der Lehrer vorher noch einmal ſ, bleibt mit dem Munde in derselben Stellung, was die an die Zähne angezogenen Lippen betrifft, und macht nur mit der Unterlippe die Bewegung aufwärts, und zwar nur in dem Mittelpunkt, um damit einen Schluß zu bewirken.

Auf diese Weise ergibt sich in dem Zug des liegenden ſ in der Mitte der Lippen eine Art von Keilchen hinaufgeschoben, welches mit einem starken Querstrichchen angezeigt werden kann, so daß die Figur 35 Tab. III. herauskommt. Hat nun der Lehrer den Mund von dieser Ansicht aus zur Anschauung gebracht, so wird auch diese Zeichnung des Buchstabens f, ihren anschaulichen Grund erhalten. Nur eines kommt noch dabei zu bemerken vor, nämlich, wenn auch der Mund bei dem

f-Sprechen so ganz denselben Lippenzug der Breite nach, nachbildet, wie bei ſ, so wird doch die Linie durch den Schluß in der Mitte etwas kürzer, und eben darum muß die Figur des f im Anfang nicht so lange gezogen werden, als von ſ. In alten Schriften ist auch das f viel kürzer als das ſ geschrieben.

Es versteht sich von selbst, daß die f Figur wie die des ſ aus oben angeführten Gründen nun senkrecht gestellt werden müsse.

§. 75.

Schluß.

Wir haben nun gewiß auf eine unleugbare Weise dargethan, daß am Munde des sprechenden Menschen eben so fürs Gesicht eine artikulirte Sprache sich darstelle, als sie dem Ohre in dem, durch die Mundstellungen bewirkten Schall zum Vernehmen kommt. Wir haben aber auch gezeigt, daß jene Stellungen des Mundes alle in, wo nicht — ganz abzubildenden doch in irgend einer Beziehung entsprechenden, Figuren aufgefaßt, und in der Abbildung wieder gegeben werden können; so daß nicht nur die Sprache am Gesichte des Sprechenden zu sehen, sondern auch in der gegebenen Abbildung dargestellt zu lesen sey.

Wir haben ferner dargethan, daß die Abbildungen größtentheils ihre Ähnlichkeit in den lateinischen Schriftzügen nachweisen lassen; wenn wir die Buchstaben in ihren rohen oder einfachen Elementen zeichnen.

Was ist nun gegen diese Theorie einzuwenden?

Der erste Satz steht unwiderlegbar fest, und sollte Jemand ihn anstreiten wollen, so können wir, wie schon eben bemerkt wurde, Tausende der Zeugen aufführen, welche mit jedem Augenblick das Leugnen faktisch beschämen.

Dennoch könnte etwa gegen das Abbilden der Gesichtsbil-

dungen bei dem Sprechen, als das Mittel des Schreiben- und Lesenlehrens noch eine Erinnerung gemacht werden; allein dagegen haben wir folgende Bemerkungen:

Findet man etwa diesen ganz natürlichen Unterricht nicht statthaft oder anwendbar; so frage ich: Wie widernatürlich ist der herkömmliche Unterricht des Lesen- und Schreibenlehrens für Hörende, wie widernatürlich erst für Taubstumme? Und doch wurde jener seit Jahrhunderten, und dieser über viele Jahrzehnte beibehalten.

Wir wollen doch nur einen kurzen Blick auf den herkömmlichen Lese- und Schreib-Unterricht werfen, um die etwaigen Kritiker dieses neuen zur bescheidenen Beurtheilung zu bringen.

Man nehme bei dem erwähnten Unterricht das Buchstabiren oder das Lautiren. — Wie widernatürlich ist es, einer Mundstellung ein willkührliches Zeichen entgegen zu stellen, und diesem einen Namen zu geben, oder wie widernatürlich ist es, der Mundstellung eines Konsonanten einen Laut zu geben! Aber wie widernatürlich, willkührliche Zeichen vorzuzeichnen und nachzeichnen zu lassen, um so eine schriftliche Sprache einzuführen, die mit der mündlichen nicht den geringsten Zusammenhang hat!

Doch! hier ist der Zweck und Platz nicht, sich darüber noch mehr zu verbreiten; denn es ist hier nur die Rede von dem Taubstummenunterricht.

Darum fragen wir mit Grund und Recht: kann es einen widernatürlicheren Unterricht einer schriftlichen Sprache geben, als den durch ein A B C an der Hand? Was hat denn eine Faust mit einem A, eine ausgebreitete Hand mit einem B., ein krumm gebogener Zeigefinger mit dem C für einen Zusammenhang oder was für eine Ähnlichkeit der Form oder

Figur; wenn man nur auf die Buchstaben-Schrift allein sieht! Allein welchen rationellen Zusammenhang soll erst eine solche Abbildung derselben Handzeichen mit der Mundsprache haben? Kann denn ein größerer und grasserer und darum widernatürlicherer Mechanismus und darum Unterrichts-Despotismus gedacht werden?

Allein man erwäge, welche Schwierigkeit er nothwendig im Unterricht selbst veranlasse! Der Taubstumme soll eine Faust, oder eine zum Theil, oder ganz entfaltete Hand anschauen, und dafür ein Bild setzen vom A B C ꝛc., das nicht die geringste Ähnlichkeit oder Beziehung mit dem vorgemachten materiellen Bilde hat, und wenn er diese Buchstaben kennen und machen gelernt hat, soll er sie in Sylben und dann in Wörter zusammensetzen lernen, ohne nur den geringsten Grund für Buchstaben und Sylben wahrzunehmen.

Es ist traurig, daß man bisher diese gewiß naturwidrige Methode so viele Jahrzehnte als die einzig mögliche kannte, um den Taubstummen Lesen nnd Schreiben zu lehren und sie noch dazu als eine nur in Instituten zu praktizirende geheimnißvolle Lehre ansah. Es ist dieß aber auch leicht zu begreifen; denn nur wenige geben sich mit diesem Unterricht ab, und diese sind nun einmal in dem Treiben der Sache verloren; haben demnach weder Grund noch Zeit, darüber nachzudenken, und um so weniger es ungereimt zu finden, als sie ihr eignes einziges Wesen aufgeben müßten.

Allein andern, welche sich mit diesem Unterrichte nicht abgeben und überhaupt den Beruf nicht haben, daran Theil zu nehmen, konnte natürlich die bisherige Unterrichtsmethode eben so wenig auffallen, und so konnte sie immerhin in ihrer Gültigkeit und in ihrem Werth bleiben.

Wer aber die Sache so recht nachdenkend und unbefangen

jedoch mit Intereſſe für das Schickſal der armen Taubſtummen überlegt, dem muß dieſe Methode erbärmlich und angreifend fürs Herz vorkommen. Denn er muß ſich ſagen: wie geiſtlos der Unterricht! wie ſchwer die Methode! wie verlaſſen erſt der Schüler von aller Unterſtützung im Unterrichte! — denn nur auf ſeinen Lehrer iſt er beſchränkt, nur bei dieſem ſieht er dieſe Bewegungen der Finger um eine Sprache zu bilden, allein bei dem wechſelſeitigen Verkehr mit andern Menſchen ſieht er durchaus hiervon keine Spur. Im Gegentheile; wenn er mit ihnen, oder ſie mit ihm Umgang pflegen wollen, ſo ſieht er ganz andere Geſtikulationen und Zeichen, die mit den ſeinigen, erlernten, in keinem Zuſammenhange ſtehen.

Bei ſolchen Betrachtungen ſollte man noch ein Bedenken tragen, einen Unterricht zu ergreifen, welcher auf dieſelbe Quelle hinweiſt, aus welcher alle menſchliche Belehrung fließt! Einen Unterricht, welcher Formen am Geſichte ſchauen und nachbilden läßt, die dem Schüler überall und bei jedem ſeiner Mitmenſchen zu Geſicht kommen, und in ähnlichen, wenigſtens entſprechenden, oder andeutenden Figuren ſich auch darſtellen laſſen — in Figuren, die ſelbſt wieder mit unſeren Schrift- und Druckzeichen wo nicht die auffallendſte, doch eine bedeutende Ähnlichkeit haben? Man ſollte nicht einen Unterricht ergreifen, vermöge welchem der Menſch, dem das Gehör verſagt iſt, die Reden ſeiner Mitmenſchen durch das Geſicht wahrnehmen kann?

Ja! ſollte ein Taubſtummer auch nie zur Mund- oder Tonſprache gelangen, wäre nicht ſchon dieſer einzige Geſichtspunkt ein hinreichender Beſtimmungsgrund, oder vielmehr heil'ge Pflicht für uns, durch einen ſolchen Unterricht den unglücklichen Taubſtummen Heil zu bringen?

Man bedenke aber auch noch, wie viel leichter ein solcher Unterricht in seiner Methode ist, indem er nur Bilder zu schauen gibt, und Abbildungen von ihnen entwirft; die überall auf gleiche Weise zu Gesicht kommen, und deren Abbildungen (Buchstaben) daher auch die Erinnerungen an die Urbilder (Mundstellungen oder gesprochene Worte) zur Folge haben.

Man bedenke den immerwährenden Trost und die Stimmung des Taubstummen, wenn sein Blick, anstatt auf die in Formen bewegliche Hand gefesselt zu seyn, unaufhörlich nur auf das — Gesicht seiner Mitmenschen gerichtet wird. Man bedenke die Freude desselben, wenn er auf diese Weise nicht nur das Wort am Munde sprechen sieht, sondern den Sinn desselben in dem Mienenspiel des Gesichts zugleich zu deuten sich erleichtert findet, und somit zugleich sympathetisch gestimmt wird.

Man bedenke aber endlich, welche reichhaltige Quelle der Belehrung hierdurch dem Taubstummen zugleich geöffnet wird, im Vergleich mit der beschränkten und abgeschlossenen Belehrung, welche man im Taubstummeninstitute auf mühsamem Wege erzielt!

Doch! die Sache ist zu neu, zu verschieden oder entgegengesetzt von dem Herkommen; und darum mag denn doch noch die Besorgniß im Gemüthe zurückbleiben: diese Unterrichtsart habe Schwierigkeit in der Ausführung und daher mögen denn so verkehrte, ja unbegreifliche Vorurtheile in folgenden Bemerkungen noch ihre besondere Zurechtweisung finden.

Es wurde schon oben die Bemerkung vorangeschickt, daß es schwer sey, die Beschreibung des Gesichts oder der Mundstellung ohne persönliche und mimische Darstellung so anschaulich zu machen, als es erforderlich ist. Der Beweis aber,

daß die Mundstellungen sich so verhalten, wie sie hier beschrieben sind, und daß sie auch so aufgefaßt werden können, ist ja, wie oben schon bemerkt wurde, nicht nur durch tausend Beispiele gegeben, sondern kann auch jeden Augenblick für jeden Beobachter gegeben werden. Auch der Beweis, daß die Darstellung dieser Mundstellungen, so wie das Erlernen ihrer Nachbildung, sehr leicht und gewiß tausendmal leichter (zum Zweck führend) sey, als der gewöhnliche Unterricht, für hörende Schüler, und noch erst der für Taubstumme, ist gleichfalls schon tausendfach gegeben, und kann alltäglich noch mehr geliefert werden.

Denn es ist kein Beispiel aufzuweisen, daß ein Schüler (von gleichen Anlagen und von gleichem Alter wie ein anderer) in demselben Zeitraum nach der herkömmlichen Unterrichts-Methode Lesen und Schreiben, und beides verstehen lerne, in welchem es einer auf diesem Wege erlernt.

Den auffallendsten Beweis aber, daß dieser Unterricht auch bei Taubstummen den schnellsten Erfolg habe, können wir mit dem im vorigen Herbst neu eröffneten Unterrichtskurs liefern. Taubstumme, welche kaum vier Monate im Unterricht sind, schreiben nicht bloß in lateinischer und deutscher Schrift sehr leserlich, sondern sehen die — Worte in allen Buchstaben richtig sprechen; und schreiben sie nicht bloß nach, sondern sprechen sie auch nach. Ja der eine und andere Schüler spricht schon nach Verlauf von 8 — 9 Monaten ziemlich vernehmlich, nicht bloß einzelne Worte, sondern ganze Redesätze.

Ähnliche Beispiele wird man gewiß kaum aufführen können.

Ein minder wichtig scheinender, aber doch gewiß aller Rücksicht würdiger Vortheil dieses Unterrichts ist noch der, der — schnellen und festen Erlernung der — Orthographie.

Jedermann wird einsehen, daß das Rechtschreiben bei ei-

nem Handalphabet nur durch eine fortgesetzte mechanische — Übung in hundert Fällen erwirkt werden kann. Allein bei diesem Unterrichte muß sie sogleich im Grunde mit erzielt werden; denn da jeder Buchstabe nur das entsprechende Abbild der bestimmten Mundstellung ist, so ist er absolut bedingt, und nicht durch Willkühr, Regel oder Herkommen für Worte vorgeschrieben, wo folglich bei den tausend und tausend Wörtern, der Taubstumme nie wissen kann, wie das Wort, das er noch nicht schreiben gelernt hat, zu schreiben sey.

Der hörende Schüler kann sich wenigstens nach der Betonung des Sprechens richten, aber auch dieser fehlt lange fort häufig, wenn er nach alter Art und Weise unterrichtet ist. Allein der nach dieser Theorie unterrichtete hörende und taubstumme Schüler wird gewöhnt, bei dem Anschauen des Gesichts das bestimmte Bild der Mundstellung in das Auge zu fassen, und dafür die entsprechende Abbildung zu setzen. Eben darum kann auch jeder von ihnen im Falle eines Fehlers, anstatt der andere die Regel hören muß: Man schreibt es so, nur durch Hinweisen auf die übersehene Mundstellung belehrt und zurechtgewiesen werden.

Doch! die wichtige Wohlthat eines solchen Unterrichts würde noch unvollständig seyn, wenn er nicht darauf ausging, dem Taubstummen auch die Mund- oder — Tonsprache zu gewähren.

Wir kommen daher nun zur dritten Behauptung:

Der Taubstumme kann und muß auch die Tonsprache erlernen.

Vorerinnerung.

Die bisherigen Taubstummeninstitute hatten auch das große Gebrechen, daß sie die Erlernung der Tonsprache zwar in ihre

Bildungssphäre aufnahmen, (vergleiche §. 9) aber nur als Nebensache, d. h. nur in so weit, um es dahin zu bringen, daß der Taubstumme auch Wörter artikulirt hervorbringen kann, die ihm vorgeschrieben oder im Druck vorgezeigt werden. Allein an das Beibringen der — Sprache als — solcher wurde nicht gedacht, und konnte nicht gedacht werden, weil die Hauptsache des Instituts die Fingersprache ist.

Ja, die neuesten und gerühmtesten Taubstummenlehrer halten es für äußerst schwierig, das Sprechen zu lehren, und scheinen auch darum keinen besondern Werth darauf zu legen, weil sie von der Überzeugung ausgehen, der Taubstumme könne nie das Sprechen ordentlich, d. h. deutlich, vernehmbar und accentuirt, und melodisch, erlernen.

Allein was geben sie denn dem armen Taubstummen dafür bei seinem Austritt aus dem Institut uud seinem Rücktritt in die Welt mit? Die Fingersprache! Wir haben uns über ihren Werth in Beziehung auf den geselligen Umgang hinlänglich geäußert, und bedürfen also hier keine Bemerkung mehr hinzuzufügen; dagegen haben wir andere wichtige Bemerkungen über die Tonsprache vorzubringen.

§. 76.

Die Tonsprache ist das einzige Mittel des geselligen Verkehrs und der geselligen Bildung. Daher auch bei Taubstummen für Ältern, Verwandte und Freunde, so wie für die Taubstummen selbst der erfreulichste Trost. *)

Es muß also alle Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, dem Taubstummen die Sprache beizubringen.

---

*) Die Aeltern eines taubstummen Knaben, der dahier unter der Leitung des Verfassers durch diesen Unterricht zuerst die Sprache erhielt, wurden durch das deutliche Aussprechen der ersten

§. 77.

Es kann aber auch diese Forderung erfüllt werden. Es ist schon als ausgemacht angenommen worden, daß die Taubstummen in der Regel nur stumm sind, weil sie taub sind; daher von jedem gewisse wilde Töne gehört werden. Sind nun einmal die Sprachwerkzeuge da, so müssen durch den rechten Gebrauch derselben, auch die Wörter tönend hervorkommen. Die Taubstummeninstitute beweisen dieß selbst durch ihre Erfahrungen.

§. 78.

Allein sie finden große Schwierigkeiten in diesem Tonsprachunterricht. Die Ursachen müssen nun vor Allem aufgesucht werden, um sie zu entfernen.

Die Hauptursache der Schwierigkeit ist der Unterricht in der Fingersprache. Der Schüler muß diese als die einzige oder Hauptsprache kennen lernen. In dieser wird mit ihm Umgang gepflogen, nach dieser muß er auch das Schreiben und Lesen erlernen, und durch diese erhält er auch seinen sonstigen Unterricht. Auf diese ist demnach alle Aufmerksamkeit gerichtet.

Wenn er nun mit dieser vertraut ist, soll er erst noch Anweisung erhalten, auch Worte tönend hervorzubringen. Welche Lust und Freude soll er an dieser Übung finden, von welcher er gar keinen Zweck erkennt, und welche Aufmersamkeit soll er ihr widmen? Wie schwer muß sie darum schon von

---

Worte bis zu Thränen gerührt. Er selbst aber fühlte mit jedem Tage des Fortschreitens sich erfreuter, so daß die Aeltern selbst versicherten, er könne seine Freude nicht genug bergen, wenn er ihnen eine Sache benenne; — ja spreche sogar Nachts im Traume.

ſtatten gehen? Allein verdrüßlich muß Schüler und Lehrer erſt werden, wenn ſich die Schwierigkeiten beim Fortſetzen der Übung eher vermehren als vermindern.

So wird denn bei manchem Schüler, wo es zu ſchwer hält, ganz davon abgegangen, und wo es weniger ſchwer hält, wird es bei dem rauhen Hervorbringen mancher oder auch vieler Worte belaſſen.

§. 79.

Das Erſte, was bei dem Taubſtummenunterricht unbedingt entfernt werden muß, iſt die Fingerſprache oder das Handalphabet.

In wie ferne nun dieſes bei allen Taubſtummeninſtituten die Grundlage war, müſſen ſie alſo ganz aufhören, und ſich auf einer neuen Grundlage wieder errichten, nämlich der eines Geſichtsalphabets.

§. 80.

Der Unterricht des Leſen = und Schreibenlernens nach dem Geſichtsalphabet muß bei dem Taubſtummenunterricht die Grundlage werden; allein dann muß ſich auch der Sprechunterricht nothwendig damit verbinden.

Auf ſolche Weiſe geht der Unterricht im Sprechenſehen, im Schreiben und Sprechen zugleich mit einander vor ſich. Nun läßt ſich denken, welcher Erfolg jetzt herauskomme.

Das Geſicht des Taubſtummen iſt nun ſtets auf das des Sprechenden gerichtet, und übt ſich daher unabläſſig mehr die Formen der Mundſtellungen aufzufaſſen; allein, indem er dieſe auffaßt, wird er auch geübt, ſie nicht nur nachzuzeichnen, ſondern ſie auch an ſich ſelbſt nachzubilden.

So wird denn die eine Übung durch die andere erleichtert. Der Taubſtumme ſieht nun im Anfange des Unterrichts ſchon ein, daß dieſes nur der Weg oder das Mittel des geſelligen

Verkehrs sey, und verlegt sich selbst darauf, die Mundstellungen der Andern gegenüber an sich nachzubilden; da er im Falle des bisherigen Unterrichts außer seiner erlernten Fingersprache durch Stellung und Wendung seiner Sprachorgane mühsam eine beinahe zwecklose Übung zum Hervorbringen eines Tons sich bringen lassen soll.

Wie viel nun an dem Selbsttrieb für den Unterricht gewonnen werde, wird Jedermann einleuchten.

§. 81.

Dabei wird aber auch ein Hauptvortheil gewonnen, daß die Mundstellungen durch ihre festgestellte Figur auf der Tafel oder auf dem Papier fixirt werden, wogegen nach dem mühsamen Bestreben der Taubstummeninstitute, das Tonsprechen zu lehren, dem Taubstummen nur eine Anweisung gegeben wird, seine Stimmorgane zu gebrauchen und im Falle der Schüler eine Wendung oder Stellung vergessen hat, wieder eine neue Anweisung erhalten muß.

§. 82.

Außer der unnachlässigen gleichzeitigen Schau-, Schreib- und Sprechübnng hat aber dieser Unterricht auch diesen großen Vortheil des frühzeitigen Anfangs.

Die Taubstummenlehrer geben unter andern auch als eine Hauptursache der Schwierigkeit des Sprechenlernens mit Recht an: den langwierigen Mangel des Gebrauchs der Sprachorgane, und die dadurch natürlich veranlaßte Steifigkeit derselben. Allein nach unserm Unterrichte fängt die Übung sogleich mit dem ersten Augenblicke an. Gesetzt nun, das Kind komme mit dem sechsten oder siebenten Jahre zum Unterrichte, so würden seine Organe noch nicht im Geringsten zu steif für die Übung geworden seyn. Indessen wenn es auch später dazu kommt, so ergibt sich doch der erwünschte

Erfolg schon aus dem Grunde, weil die Übung unnachläßig die einzige ist. *)

§. 83.

Eben aus diesem Grunde der frühzeitigen — einzigen — darum unnachläßigen — und allseitigen Übung im Schauen, Schreiben und Sprechen fällt auch die Besorgniß der herkömmlichen Taubstummenlehrer hinweg, daß es die Taubstummen nie zu einer deutlichen und wohlklingenden Aussprache bringen können.

Wir können die Beispiele vom Gegentheil in der Erfahrung aufweisen.

Beide Schüler, welche dahier unter der Leitung des Verfassers selbst zuerst unterrichtet wurden, sprachen schon nach einer Unterrichtszeit von zwei Jahren ganze Redesätze so deutlich und vernehmlich als andere Kinder; und der Knabe hatte doch in seinem Leben nie etwas anderes, als einen wilden Ton dem ih ähnlich von sich hören lassen.

Noch weit schneller aber zeigt sich der Erfolg dieses Unterrichts in dem gegenwärtigen zweiten Unterrichtskurs mit neuen Schülern. Ein Bauernmädchen, das erst mit dem 15ten Jahr in die Schule kam, sprach nach 10 Monaten so vernehmlich und deutlich, daß wenn sie fertiger oder schneller gesprochen hätte, sie kaum für eine Taubstumme gehalten wor-

---

*) Der Knabe Reitz, mit welchem hier der erste Versuch gemacht wurde, war schon neun, und ein Mädchen, das ein Jahr später zum Unterrichte kam, war zehn Jahre alt. Die Schwierigkeit aber, sie zum Sprechen zu bringen, wurde bei beiden bald besiegt. In der Folge kam ein Mädchen von 17 Jahren und ein Jüngling von 18 Jahren in die Schule dahier, und beide erlernten doch noch das Sprechen.

den wäre. Diesem nähert sich ein Knabe von 14 Jahren, welcher, obgleich sein schwerfälliger Körperbau der Übung im Sprechen sehr hinderlich ist, doch in einem Zeitraum von 3 Jahren sehr vernehmlich sprechen lernte. Zwei noch schönere Proben kann die Schule gegenwärtig aufweisen. Die übrigen Schüler haben mehr oder weniger Schwierigkeit, noch in Bezug — auf den einen und andern Buchstaben, zu überwinden, sprechen aber alle, obschon sie — erst noch eine kurze Zeit in der Schule sind.

§. 84.

Sogar der Satz muß bestritten werden, daß die Taubstummen nie accentuirt sprechen werden.

Es verräth einen großen Mangel der Kenntniß des Zusammenhangs der Sprache mit unserer Gemüthsstimmung, und darum einen großen Irrthum, wenn man glaubt, zum Accentuirtsprechen sey das Hören unbedingt nothwendig. Das Accentuiren der Rede kommt von der Affektion des Gemüths, wenn einmal ein Mensch seiner Sprache ganz mächtig ist.

Jener Wahn oder Irrthum kommt von dem Anhören des monotonen Lesens her, welches man bei Leseschülern erfährt, die nicht im Ursprunge das Lesen geistig erlernt haben. Eben darum glaubt man diese Eintönigkeit durchs Korrigiren, Nachsprechen des Gelesenen zum Abscheu und Vorsprechen desselben zum Nachahmen, folglich durch Einwirken aufs Gehör, lehren zu müssen, welcher Vortheil bei den Taubstummen denn freilich nicht Platz greift.

In dem Taubstummeninstitut zu Berlin, welches gegenwärtig für das vollkommenste gehalten wird, scheint man nun auch diese Kenntniß von dem Zusammenhange unserer mündlichen Sprache mit den Bewegungen des Gesichts, und unserer Accentuation mit der Gemüthsstimmung noch nicht zu ahnen,

denn es soll da das Wörtersprechen mechanisch, nach einem fühlbaren Takt gelehrt werden. Z. B. die Schüler können das Wort heilige lesen, sie sollen es aber auch richtig aussprechen lernen, und zwar nach dem Sylbenmaaß hei li ge. Dieß zu erzielen, läßt der Vorstand die Hände der Schüler auf den Tisch legen, spricht das Wort vor, und schlägt das Sylbenmaß klopfend auf den Tisch, damit die Schüler es durch den fühlbaren mechanischen Takt sich eigen machen.

Dieß ist nun ein Beweis von einer großen Unvollkommenheit des Unterrichts, eigentlich aber von der Unkenntniß des wahren Taubstummenunterrichts, dessen Theorie hier entwikkelt wird.

Die Schüler unsres Unterrichts bedürfen gar keines Sinnes als des Auges, und gar keines sonstigen Unterrichtsmittels um richtig, d. i. nach dem Sylbenmaß zu sprechen; sie müssen jedes Sylbenmaß, jede Dehnung einer Sylbe, so wie das Springende einer andern treffen. Wenn man darin einen Zweifel hat, so kann mit jedem Augenblick in der Erfahrung nachgewiesen werden, daß der Taubstumme jedes Wort nach demselben Sylbenmaß ausspricht, wie der Lehrer es vorspricht, und so sich an das richtige Accentuiren der Wörter eben so gewöhnt, wie der Hörende vermittels des gehörten Tons.

Das ist wohl anzunehmen, daß der Taubstumme nie eine melodische Gesangsprache erhalten werde, wie der Hörende im Umgange mit Gebildeten; allein sobald er einmal der Tonsprache mächtig ist, *) wird er sie ganz natürlich accentuiren,

---

*) Das ist die Hauptbedingung, denn außerdem ist es ihm nur darum zu thun, die Stellungen des Mundes richtig zu treffen, und den Schall von sich zu geben, den er selbst nicht

d. h. den Nachdruck auf die Worte und Rede legen, auf welche ihn schon seine innere Stimmung legt.

Das bleibt daher das unheilbare Gebrechen aller Taubstummeninstitute, daß, wenn sie eine Tonsprache auch noch so gut hervorzubringen und zu üben vermochten, sie doch den Taubstummen nicht die Sprache als solche zu geben im Stande waren; folglich können sie das Vermögen, Wörter tönend hervorzubringen, auch nie zum Zwecke gebrauchen.

Der Anblick der Sprechenden, der Anblick der Gemüthsstimmung, die sich beim Sprechen jederzeit am Gesichte mehr oder minder ausdrückt, das damit verbundene stärkere oder sanftere, schnellere oder gedehntere Bewegen der Sprachwerkzeuge macht auf den Sprechensehenden denselben Eindruck, wie die accentuirten und artikulirten Töne bei den Sprechenhören-

---

hört, sondern nur fühlt. Die Erfahrung, die man bis jetzt schon an unseren sprechenden Taubstummen machte, bestätigt ganz diese Behauptung. In so lange sie manche Rede, in welcher lange oder schwere Wörter vorkommen, sprechen müssen, ist der Ton äußerst widrig. Dagegen legen sie im Falle des Affekts auf eine ihnen geläufige Rede ganz den natürlichen Nachdruck. So war ein Knabe leicht zum Unwillen gereitzt und zum Schimpfen geneigt. In diesem Falle accentuirte er mit allem Nachdrucke. Das Mädchen hatte die Eigenheit, daß sie heimlich gerne andere neckte, und es doch nie auf sich wollte kommen lassen. Es sprach, im Falle es beschuldigt wurde, jederzeit mit allem natürlichen Nachdruck: Es ist nicht wahr. Dagegen weiß es auch, im Falle es (besonders Kinder) zärtlich anreden will, seine Rede so sanft, wie ein Hörender zu stimmen. Nur die Stärke des Tons haben die Taubstummen nicht in ihrer Gewalt, wovon wir noch besonders handeln werden. —

den, und reizt ihn unmerklich zur Sympathie und zum entsprechenden Nachahmen des Gebrauchs ihrer Sprachwerkzeuge.

§. 85.

Dabei kann aber schlüßlich eine hauptsächliche Bemerkung nicht übergangen werden.

Es kann die Art und Weise, mit welcher in den Taubstummeninstituten die Tonsprache gelehrt wird, unmöglich die rechte seyn, weil die Taubstummenlehrer das Sprechenlehren so schwierig finden, und es auch mit so wenig Erfolg betreiben. Wenn man auch die neuesten öffentlich erschienenen dießfallsigen Anweisungen liest; so muß man sich auch über die theils ganz unrichtigen, theils zu komplizirten Anweisungen über die Mundstellungen sehr verwundern. So wird z. B. bei den Vokalen durchaus die Zunge mit ins Spiel gezogen, die ausserdem sich ruhig verhält.

So sind die Molllaute ä, ö, ü, durchaus für zusammengesetzte Buchstaben genommen.

So sind die Buchstaben c, k, g, unter eine Kathegorie gebracht, und wird vom Schließen der Kehle gesprochen, was gar nicht möglich ist.

So wird der Buchstabe g dem k nahe gestellt, welcher ganz von anderer Art ist, und nur mit entgegengesetzter Stellung ausgesprochen werden kann.

So sind b und p in der Mundstellung zusammengereiht, und von einander selbst nur durch die Stärke des Hauchs unterschieden.

So sind d und t auch nur auf den Unterschied der Stärke beschränkt, mit welcher der Hauch herausgestoßen wird.

f und v sind ganz sich gleich dargestellt.

ſ, c und z sind in eine Kathegorie gebracht.

l ist beinahe ganz wie t beschrieben, als schließe sich die Zungenspitze fest an die obern Zähne.

r ist ganz und gar nicht in seinem Zungenschnellen aufgefaßt, weswegen man auch glaubt, dieser Buchstabe sey in der Aussprache der schwierigste, wogegen bewiesen werden kann, daß er einer der leichtesten ist.

m wird mit n als Nasenlaut genommen.

ch wird ganz unrichtig durch eine Zungenwölbung im vordern Gaumen beschrieben.

Doch! diese kurze Kritik könnte vor unpartheiischen Richtern noch schärfer begründet werden; allein sie würde bei den Betheiligten nur Ärger veranlassen, weil sie den Anschein von Tadel und Rechthaberei nicht genug entfernen kann. Sie mußte aber deßwegen hier vorkommen, weil auf die vorgeblich richtigere Beschreibung der Mundstellungen die volle Aufmerksamkeit gerichtet werden muß.

Der Beweis aber, daß diese neue Beschreibung der Mundstellungen nicht vorgeblich oder eingebildet sey, muß natürlich immer auch auf die Erfahrung gegründet werden, weil jeder, welcher diese Theorie nicht faßt, oder ihr nicht zusagt, sonst keinen Beweis wird gelten lassen. Eben darum müssen wir auch am Schlusse den Beweis der Erfahrung noch einmal wiederholen, daß Tausende von Hörenden schon die Sprache am Gesicht so schnell als möglich auffassen, und die Taubstummen ohne sonderliche Schwierigkeit die Ton- und Schriftsprache damit erlernen.

Wie nun in der Praxis dabei zu Werke gegangen werden müsse, um den Erfolg schnell hervorzubringen, wollen wir im dritten Hauptstück zur Betrachtung nehmen.

Drittes Hauptstück.

Von dem Sprech- und Schreibunterricht der Taubstummen.

Vorerinnerung.

§. 86.

Es ist nun unleugbar dargethan, daß alle zum Sprechen erforderlichen Artikulationen, so wie sie durchs Gehör vernommen werden, auch am Gesichte gesehen, unterschieden und in gewissen Formen aufgefaßt werden können; es ist ferner gezeigt worden, daß diese Formen in lateinischer Schrift so viel als möglich entweder mit dem Grund der Ähnlichkeit, oder doch des Andeutens einer Ähnlichkeit dargestellt, und folglich auf solche Weise ein Alphabet lediglich fürs Gesicht geschaffen werden könne, vermöge welchem auch der Nichthörende das Sprechen sehen und vom Sehen aus — das Schreiben und Lesen auf die nätürlichste und leichteste Weise erlernen könne. Allein wer dieses beides erlernt, soll auch das gewöhnliche Sprechen entgegen erlernen. Es muß demnach gezeigt werden, wie dieses zu erzielen sey.

Dieses Hauptstück enthält daher die praktische Anweisung hierzu.

Diese Anweisung enthält die Regeln, Vorschriften und Kunstvortheile, welche die Didaktik, theils durch Nachdenken, theils durch die Erfahrung errungen, für diesen besonderen Unterricht vorschreibt.

Die praktische Anweisung zerfällt in zwei Abschnitte, indem sie handelt:

A. von den Vorbedingungen des Unterrichts,

dann

B. von der unmittelbaren Anleitung zum Sprechen und Schreiben.

A.

Vorbedingungen des Unterrichts.

§. 87.

Die erste Vorbedingung des Unterrichts ist Liebe und Vertrauen des Schülers zum Lehrer.

Wenn man auch sagen kann, diese Vorbedingung werde bei jedem Unterricht gefordert, so muß bei diesem Unterricht darauf unerläßlich bestanden werden, denn der Taubstumme ist schon an und für sich scheu und mißtrauisch, am allermeisten, wenn er von Fremden in Anspruch genommen werden soll. Zudem soll er bei diesem Unterricht gewöhnt werden, dem Lehrer stets ins Gesicht zu schauen, und dies kann er gewiß nur unter der Voraussetzung, daß er Zutrauen zu ihm habe. Er soll ferner sich anstrengen, seine Sprachorgane auf den Willen des Lehrers zu stellen, er soll sich anstrengen, unter bestimmten Mundstellungen laute Töne heraus zu stoßen, was ihm bisher durchaus fremd war, er soll sich endlich auch gefallen lassen, daß der Lehrer ihm hierbei seinen Mund von außen, und sogar seine Sprachorgane im Innern des Mundes richte, welches doch nicht immer ohne Unannehmlichkeit geschehen kann. Zu Allem diesem gehört nun gewiß, als Vorbedingung, Zutrauen und Liebe des Schülers zum Lehrer.

§. 88.

Diese Vorbedingung kann der Lehrer Anfangs nur durch eine freundliche und zutrauliche Behandlung auf die Weise gewinnen, daß er dem Schüler allerlei die Neugierde reitzende, und Kinder unterhaltende Gegenstände, zu schauen gibt.

Solche Gegenstände, z. B. Bilder-Bücher, Papp- oder geschnitzte — Figuren, Camera obscura und dergleichen müssen dazu dienen, und daher dem Lehrer zu Gebote stehen, denn der taubstumme Schüler ist, wenn er auch schon ziemlich erwachsen ist, in Beziehung auf seinen Bildungsstand immer noch — Kind.

§. 89.

Um aber auch diese Mittel zum Zwecke zu benützen, muß der Lehrer mit aller Lebendigkeit durch Gestikulationen und Pantominen die Erklärungen von dem Angeschauten zu geben trachten, und in dieser Beschäftigung das possierliche, drolligte oder betrübte, furchtsame oder herzhafte ꝛc. Benehmen eines Pantominenspielers nachzuahmen nicht scheuen.

Eben darum darf der Taubstummenlehrer auch sich weit mehr auf seine ersten Unterrichtsstunden einstudiren und einüben, als der Lehrer von hörenden Schülern.

§. 90.

Der Schüler muß ungemein geübt werden, Umrisse aufzufassen und scharf zu unterscheiden, weil das dadurch erlangte Vermögen als Hauptbedingung zum Sprechensehen gilt. Dazu sind nun zwei Mittel unerläßlich. Erstens muß der Lehrer bei den eben erwähnten Unterhaltungen darauf ausgehen, auf alle Merkmale eines Gegenstandes aufmerksam zu machen, um durchs Vergleichen derselben mit den verschiedenen oder gleichen oder ähnlichen das Unterscheidungsvermögen zu üben; zweytens muß der Lehrer das Zeichnen mit dem Schüler beginnen.

Das Zeichnen ist eine unerläßliche Vorbedingung. Dasselbe ist nicht blos zu dem oben angedeuteten Zwecke zu benüzzen, sondern hauptsächlich dazu, um dem Schüler die Idee beizubringen, daß Gegenstände nur mit — Umrissen, also

mit — Linien angedeutet werden können: z. B. Balken, ja ganze Wände u. d. gl. m.

Das Zeichnen muß daher auch sogleich mit Gegenständen anfangen, welche auf diese Weise leicht zu zeichnen sind, und mit solchen fortgesetzt werden, die selbst in dem Sprechunterrichte abermal zum Mittel der Anschauung und Mittel der Begriffsbildung dienen müßen.

Diese sind das — Haus, an demselben die — Vierung, das — Dach, die — Thüren, die — Fenster — dann die Hausgeräthe, Komode, Stühle, Messer, Gabeln ꝛc.

§. 91.

Es ist aber nicht nöthig, daß der Zeichnungsunterricht in dieser Beziehung vollendet seyn, oder lange eingeübt werden müsse, sondern zum Anfange des Sprech- und Schreibunterrichts ist es genug, daß der Schüler nur die einfachsten Figuren zu zeichnen vermöge, weil das Buchstabenzeichnen selbst nicht mehr Vorübung bedarf.

Sobald der Schüler dahin gekommen ist, muß der Sprech- und Schreibunterricht mit ihm begonnen werden.

§. 92.

Zum Anfang des Sprech- und Schreibunterrichts bedarf der Lehrer einen Vorrath von einsylbigen Wörtern, deren jedes wo möglich die Benennung eines bestimmten Gegenstandes ist, damit sogleich ein Begriff damit verbunden werden könne.

Die hierbei zu verwendenden Wörter muß der Lehrer schon zum voraus sich gesammelt und klassifizirt haben. Bei der Auswahl derselben hat er auf zwei Punkte zu sehen:

a) daß es Benennungen von Gegenständen seyen, die immer in der Anschauung vorkommen, folglich entweder an uns selbst gesehen werden, oder im Lebenskreis des Schülers sich

befinden; aber auch Wörter, deren Benennung er immerhin vernehmen kann, so daß es ihm nicht nur leicht wird, die Benennung sich zu merken, sondern es ihm auch Freude macht, wenn er die Benennung am Munde seiner Angehörigen liest oder sie ihnen selbst geben kann;

b) daß sie, nach den Buchstaben klassifizirt, vorräthig seyen, nämlich in der Art, daß manche Worte mit dem zu erlernenden Buchstaben anfangen, andere mit demselben endigen, (und so umgekehrt, einige mit demselben Buchstaben endigen, und andere mit ihm anfangen) z. B. aal, — lamm, — mann, — warm u. s. w.

§. 93.

Die Buchstaben selbst können nicht ohne Ordnung vorkommen, sondern müssen vom Lehrer schon vorher mit den entsprechenden Übungswörtern nach einer bestimmten Ordnung vorgezeichnet seyn, weil sonst der Lehrer in seinem Unterricht auf äußerst nachtheilige Schwierigkeiten stoßen würde.

Die dabei zu beobachtende Ordnung ist aber:

1) Die Buchstaben nach den vorgezeichneten Parallelen in vier Klassen vorzunehmen, nämlich zuerst jene innerhalb der Parallelen, dann jene, die sich oberhalb der Parallelen, hierauf jene, die sich unterhalb, und endlich jene, die sich ober- und unterhalb derselben ausdehnen.

Der Grund dieser Regel ist nicht nur durch die Erleichterung des Unterrichtsganges, sondern hauptsächlich auch durch die Idee der Symmetrie bedingt.

2) Auch bei dieser Abstufung der Buchstaben ist wieder ein besonderer Gang in der Verfolgung derselben zu beobachten, und zwar in der Art, daß erstens diejenigen Buchstaben, welche am leichtesten zu sehen, und am leichtesten auch nachzubilden sind, zuerst vorgenommen,

zweitens sobald als möglich eingeübt werden, um im Gebrauch der Wörter nicht aufgehalten zu werden.

§. 94.

Eine Hauptvorbedingung zu diesem Unterricht ist, daß der Lehrer sich mit den Gegenständen versehe, zu deren Benennung er sich die Wörter auserwählt hat, um den Gegenstand immer selbst dabei vorzuhalten.

Solche Gegenstände müssen entweder in natura oder in Bildern vorgezeigt werden.

Allerlei Hausgeräthe und sonstige Lebensartikel müssen in natura bei dem Unterricht vorhanden seyn, andere Gegenstände in Bildern, weswegen ein Bilderbuch bei diesem Unterrichte unentbehrlich ist.

§. 95.

Eine Hauptvorbedingung ist es auch, daß der Lehrer bei seinem Unterrichte noch andere Zuschauer als Mittelpersonen verwende. Denn er muß es dahin anlegen, daß die fremden Zuschauer mit dem Schüler ins Gespräch treten wollen, und ihn gleichsam um die Benennung eines Gegenstandes fragen, und der Lehrer sich ihm als Freund und Lehrer darstellt, indem er ihm die Frage deutet, und die Anleitung zur Antwort gibt.

Daher ist für den Taubstummenunterricht nichts dienlicher, als gerade die allgemeine Hauptwohlthat, daß nämlich der Taubstummenunterricht für die Zukunft in jeder Schule ertheilt werden kann, denn eben die andern hörenden Schüler können bei diesem Unterricht auf die vortheilhafteste Weise verwendet werden.

Es wird nämlich vorausgesetzt, daß ein mit dieser Theorie vertrauter Taubstummenlehrer auch die hörenden Schüler im Lesen und Schreiben nach derselben Theorie unterrichte, weil er auch für sie keine vernünftigere und schneller zum Ziel

führende Methode anwenden kann; und unter dieser Voraussetzung ist dann jede Schule zugleich ein Taubstummeninstitut; denn der Taubstumme eines jeden Orts ist unter dieser Bedingung entweder unter seinen Bekannten selbst, oder lernt Schüler seines Orts bald mit Zutraulichkeit kennen, sieht sie dasselbe thun, was er thun soll, und gibt sich dann leichter zum Unterricht her. Allein eben diese Schüler können auch bei dem Anfangsunterricht gleichsam als die fragenden und antwortenden gebraucht werden, und dienen in der Folge, wenn nämlich der Taubstumme einmal die Sprache erlangt hat, alle zusammen zum Übungsmittel, indem sie in jedem Falle, wo sie in Verkehr mit ihm treten, ihm, gleichfalls mit den Mundalphabet bekannt, durch schärfere Ausbildung oder Darstellung der Mundstellungen behilflich werden, das Sprechen nicht nur leichter und bestimmter zu sehen, sondern auch richtiger selbst zu sprechen, und darnach seine Schrift zu korrigiren.

Eben darum gehört auch zu diesem Taubstummenunterricht, wenn er schnell gedeihlich werden soll, als Vorbedingung, daß er in Beiseyn anderer Schüler ertheilt werde, und daß der Taubstumme, wenn er nun weit genug gekommen ist, unter die andern Schüler gesetzt werde, um im dictando-Schreiben mit ihnen geübt zu werden.

Diese Vorbedingung ist hauptsächlich aus dem Grunde äußerst wichtig, weil bei diesem Unterrichte dem Schüler die Idee beigebracht werden muß, daß es mit dem Unterricht nur darauf abgesehen sey, er soll mit den Menschen in Verkehr treten, und zwar auf dieselbe Weise, wie sie selbst mit einander im Verkehr sind, und es auch mit ihm seyn wollen; denn es würde offenbar eine Hauptstörungsursache — dieses Unterrichts seyn, wenn bei dem Schüler dabei nur die Idee erzeugt würde, er soll mit dem Munde Figuren formen, und sie an

der Tafel mit der Kreide wieder geben. Am meisten würde dadurch das Sprechen selbst aufgehalten werden. Ist aber jene Idee, die — eigentliche der Sprache, erzeugt, so ist es dem Taubstummen um die Mittheilung zu thun, und unwillkührlich stößt er mit seinen Mundstellungen laute Töne und Worte heraus. Eben aus diesem Grunde ist auch folgende Lehre die allerwichtigste Vorbedingung, jedoch negativ genommen.

§. 96.

Bei dem Sprechenlehren darf nicht das geringste der Mittel, außer den Mundstellungen angewendet werden, welche sonst in den Taubstummeninstituten üblich sind, und zu den technischen mechanischen Vortheilen gehören, um Töne hervorzubringen; denn in jedem solchen Falle muß der Schüler nur auf den Gedanken kommen, er soll mit dieser oder jener Anstrengung Töne hervorbringen, und eben dadurch geht die Hauptidee der — Sprache verloren. *)

Je zwangloser und freier der Unterricht ist, desto gedeihlicher.

Man glaube doch ja nicht, man müsse die Töne herauspressen; ihr Hervorkommen ist ganz natürlich, ja unwillkührlich. So wie der Taubstumme in gewissen Fällen starke Töne von sich gibt, ohne daß er es weiß, daß sie andern hörbar seyen, eben so ungezwungen, ja unwillkührlich kommen die Töne auch bei diesem Unterricht hervor.

Das gehört wahrhaft mit zu den größten Mängeln der

---

*) Es kann nichts Nachtheiligeres für die Erlernung des Sprechens gedacht werden, als die mechanischen Einwirkungen auf den Taubstummen, weil das Sprechen als Reden von dem Taubstummen gar nicht erfaßt werden kann.

bisherigen Unterrichtslehre für Taubstumme, daß man alles durch Anwendung gewisser mechanischen Vortheile erreichen, erringen und erzwingen wollte, und der freien Natur gar nichts zutraute. Gebt den Taubstummen in solchen Fällen, wo sie sich natürlich äußern, bestimmte Mundstellungen und sie schreien euch anstatt wilder Töne — auch Worte nur mit heftigem Schalle zu.

Alles hängt von der richtigen Stellung des Mundes und der Organe ab. In der Richtung dieser allein könnte man sagen, liegt das wahre Geheimniß des Sprechunterrichts.

Wer dem Unterrichte nach dieser Theorie beiwohnt, überzeugt sich auch von der Wahrheit dieser Behauptung mit jedem Augenblick; denn, wie schon einmal bemerkt wurde, in jedem Falle, wo ein Taubstummer ein Wort oder einen Buchstaben unrichtig spricht, oder nicht hervorbringt, darf ihm nur die wahre Stellung der Organe gezeigt, oder selbst gegeben werden, und der Fehler ist auf der Stelle korrigirt, oder das zurückgebliebene Wort kommt hervor.

Die Hervorbringung des ersten Tons nur kostet einige Schwierigkeit und von Seite des Lehrers die Anwendung einiger Vortheile: allein auch diese bestehen in ganz natürlichen Einwirkungen.

Die erste ist, den Laut zu benützen, welchen der Taubstumme gewöhnlich in seinem Leben von sich gibt. Dieser muß ihm also gleichsam abgelauscht werden. Er ist gewöhnlich ähnlich dem ih, oder äh, oder auch ah.

Hat nun der Schüler nur einige Mundstellungen gewonnen, so muß von ihm diese hauptsächlich eingeübt werden, mit welcher er seinen natürlichen Ton geregelt hervorbringen kann. Kommt derselbe nur einmal hervor, so ist schon der Grund zum Sprechen gelegt; denn es bedarf nichts mehr, als das

Zeichen des Gutheißens und Ermuthigens durchaus auf solche heftige Weise sich mitzutheilen.

Sollte aber auch dieses der Fall nicht seyn, so wird der Taubstumme doch, sobald ihm mehrere Mundstellungen geläufig sind, im Falle er Worte lesen soll, die eine oder andere Sylbe leise, jedoch vernehmlich schon hervorbringen, und auch in diesem Falle ist der Anfang zum lauten Sprechen gegeben; denn auch in diesem Falle bedarf es nur der Ermunterung des Schülers, noch stärker sich auszudrücken.

Der Schüler muß nur auf den Gedanken geleitet werden, daß sein lauteres Äußern unser Gefühl affizire, weil er natürlich vom Eindruck des Schalles auf das Ohr keinen Begriff hat, und um ihm diesen Gedanken beizubringen, dazu allein dient — ein (könnte man sagen) heimlicher Vortheil — der nämlich, daß wir ihn fühlen lassen, das laute Sprechen verursache ein Zittern in unserm Sprachorgane. Zu diesem Ende lassen wir ihn mit zwei Fingern unsre Luftröhre an dem bestimmten Platze fühlen, an welchem — sie eigentlich den Resonanzboden bildet, und wir sprechen dann ein Wort nur mit den bloßen Mundstellungen, wobei nichts zu fühlen ist, dann aber sprechen wir dasselbe Wort recht laut, und zwar in der Art, daß der Nachdruck auch zugleich sichtbar wird, und fragen durch Mienen den Schüler, ob er nun auch nichts gefühlt habe, und er wird es bejahen.

Von nun an darf er nur angewiesen werden, seine Finger selbst an diesem Platze der Luftröhre anzulegen, damit er selbst es fühle, daß diese nur dann zitternd ihm zu fühlen vorkommt, wenn er laut spricht.

Ein anderer aber auch ganz natürlicher Kunstvortheil ist, daß wir, sobald einmal die Buchstaben t und ſ gelehrt sind, wir so oft als möglich Wörter diktiren und sprechen lassen, in

welchen diese Buchstaben zusammen kommen, z. B. ist, Ast, Nest, Rost, Bast, Last; denn es liegt nun hier eine natürliche Wirkung des Luftstoßes zum Grunde, daß bei dem Zusammenfügen dieser Buchstaben oder Mundstellungen, wenn auch noch so leise, ein vernehmlicher Laut hervorkommt. So wie nämlich bei dem leisesten Aussprechen eines Lauts die Zähne zum s sich schnell schließen, so stößt die Luft so wider sie, daß ein Saußen vernehmlich wird. Dieses Saußen endigt sich aber in einem dumpfen Stoß, wenn die Zähne sich wieder schnell öffnen, und die Zunge sich zum t vorstößt. Der dumpfe Stoß wird nur Anfangs zu vernehmlich, so daß man bei dem Worte — ist, sehr deutlich istä hört.

Dieser Vortheil wird nun am leichtesten und sichersten gewonnen, wenn die Sprechübung einmal mit den Fragen begonnen ist, und immer wiederholt wird: Was — ist das? Wie heißt das?

So wie nun hier, so durchaus, haben wir nun den Fall des Hervorbringens eines vernehmlichen Lauts dazu zu benüzzen, den Schüler zur ähnlichen Hervorbringung der andern zu ermuntern.

Die Art dieser Ermunterung kann natürlich nicht sowohl beschrieben, als in der Praxis gezeigt werden. Dem einsichtsvollen Schulmanne aber bedarf sie auch nicht gelehrt zu werden; denn sie kommt aus ihm selbst natürlich hervor.

Übrigens bedarf es nichts als Geduld, wenn die laute Sprache nicht immer sogleich hervorgebracht wird. Sie bleibt nirgends aus, wo der Taubstumme einmal einen Ton von sich gegeben hat.

Noch eine der Vorbedingungen ist daher auch die Unverdrossenheit in der Ertheilnng dieses Unterrichts, und zwar eine unerläßliche Bedingung.

Wenn auch diese Forderung bei allem Unterricht an den Lehrer gemacht wird; so muß man aber hier erwägen, daß die Äußerung der Ungeduld und der Verdrossenheit, oder des Unwillens bei diesem Unterricht Alles verdirbt; denn der Taubstumme kann, wie oben erinnert wurde, nur durch Zutrauen zum freien Sprechen bestimmt werden, und ist nach seiner individuellen Anlage sehr zum Zorn und Eigensinn gereizt, folglich durch jede Äußerung einer Ungeduld, oder gar einer Verdrossenheit, schwer wieder zur Gutmüthigkeit und Willfährigkeit zu bringen.

Dagegen muß auch der Lehrer bedenken, daß er keine hörende Schüler vor sich hat, welchen er den Grund seines Unwillens erklären kann, so wie er keine hat, bei welchen er mit Grund einen Mangel des Unfleißes oder der Trägheit voraussetzen kann, wenn sie nicht immer gleich seinen Forderungen entsprechen. Eben darum wird der Lehrer sehr oft zur Ungeduld und zum Ärger versucht werden, und er muß sich dagegen mit der erforderlichen Selbstbeherrschung schon zum Voraus waffnen.

§. 97.

Hieher gehört noch eine besondere Anempfehlung, nämlich die Vermeidung der Gleichgültigkeit gegen nicht ganz richtige Aussprache eines Worts, oder einer Sylbe, oder eines Buchstabens.

Da nämlich der Lehrer oft mit vieler Geduld lange auf das Aussprechen eines Buchstabens, oder einer Sylbe, oder eines Worts warten muß, so ist er so leicht zufrieden, wenn es nur halb und halb zum Vernehmen kommt. Allein diese Gleichgültigkeit ist von wahrhaft schlimmen Folgen.

Der taubstumme Schüler kann nicht, wie der hörende, seine fehlerhafte Aussprache in der Folge durch das Anhören ande-

rer verbessern; es ist deshalb also schon keine Verbesserung mehr zu erwarten; allein was das Schlimmste ist, er setzt seine Aussprache gerade auf die Mundstellung, die ihm nicht mißbilligt, nicht verbessert, also nach seiner Meinung gut geheißen wurde, demnach bleibt er darauf und ist in der Folge kaum mehr zur Verbesserung seines Fehlers zu bringen.

Die beharrlichste Aufmerksamkeit ist also auch in dieser Beziehung unerläßliche Bedingung.

§. 98.

Auch ein gewisser Schulapparat gehört zu den Vorbedingungen des Unterrichts. Dieser ist jedoch von geringer Bedeutung. Der Lehrer bedarf Kreide und eine schwarze Tafel, auf welcher die Parallelen für die lateinische Schrift roth gezeichnet sind, damit die Linien von manchen Buchstaben, z. B. z, nicht mit den Parallellinien, wenn diese wie gewöhnlich weiß gezeichnet sind, zusammen fallen, folglich weniger unterschieden werden.

Der Lehrer bedarf dann zu dieser Tafel natürlich auch noch eines kleinen Lineals.

Der Taubstummenschüler lernt aber nach unserer Theorie Schreiben und Lesen ungemein schnell, und kann nnd muß dann sogleich zum Schreiben mit der Feder angehalten werden.

Er bedarf daher auch bald ein Schreibbuch, oder ein Heft, in welchem gleichfalls die Parallelen gezogen sind, und zwar mit Bleystift.

Dieses Schreibbuch muß zugleich als Schulbuch und besonders zum Übungsmittel dienen; denn so wie man mit Recht von den hörenden Schülern fordert, daß sie gewisse Lehren, besonders die des Katechismus, wörtlich auswendig lernen, um sich darüber bestimmt auszudrücken, wenn sie auch die Erklärung über die Sätze einnehmen und wiedergeben müssen; so

muß man bei dem Taubstummen um so mehr darauf bedacht seyn, daß er im Anfange sogar die Benennungen einer Sache auswendig lerne, noch mehr aber im Verfolg des Unterrichts erst ganze Lehren.

Daher ist es unerläßlich nothwendig, daß er dieses Heft unversehrt behalte, und in demselben auch außer dem Schulunterricht seine erlernten Sachen zum bestimmten Auswendiglernen fleißig durchlese.

Damit nun dieses Heft zweckmäßig eingerichtet werde; so muß der Lehrer sobald als möglich dem Schüler den Sinn der Fragen: Was ist das? oder auch: Wie heißt das? beibringen. Diese Fragen müssen dann auch bei jedem Gegenstand geschrieben, und die Antwort muß ihnen angefügt werden.

In der Folge vermehren sich natürlich diese Fragen mit den herkömmlichen, die bei dem Unterricht in der Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie, Wirthschaftslehre, endlich Rechts-, Moral- und Religionslehre vorkommen.

So werden dann die Hefte der Schüler immer mehr die Schulbücher der Taubstummen, bis zu einem gewissen Grad der Bildung. Dieselben werden aber in der Art gefüllt:

Anfangs schreibt der Schüler (dictando) eine Frage an die Tafel; auf diese muß er dann mündlich und — schriftlich an der Tafel antworten. Dieses Verfahren wird durch einige Fragen fortgesetzt: dann kehrt der Lehrer die Tafel um, und schreibt darauf selbst dieselben Fragen und Antworten kalligraphisch ab, damit der Schüler sie nun in sein Heft eintrage.

Der Schüler hat nun die höchst vortheilhafte Beschäftigung, daß er sein Erlerntes von da sauber abschreibt, sich dasselbe nicht nur dadurch noch einmal einprägt, sondern auch zur weitern Einübung mit sich nimmt.

Solche Hefte sind nun, wie man leicht einsehen wird, unerläßliche Subsidien des Unterrichts, und müssen also gleich beim Anfang des Unterrichts vorhanden seyn.

B.

Von der unmittelbaren Anleitung zum Sprechen und Schreiben.

a.

Uebung durch die Buchstaben innerhalb der Parallelen.

§. 99.

Kein Wort dient hier besser zum Zwecke, als das Wörtchen ja, es versteht sich ohne j, sondern nur mit i geschrieben; denn erstens gewährt es nebst seiner Kürze gerade die zwei äußersten Buchstaben in der Stufenleiter der fünf Vokalen, und darum auch den Grund des auffallendsten Unterschieds; zweitens fängt es mit einem Laute an, den die Taubstummen gewöhnlich von sich geben; drittens enthält es eine Bedeutung, die den Taubstummen am leichtesten erklärt, und zwar in eine auch ihm schon bekannte Bewegung übersetzt werden kann; viertens hat die Kenntniß dieses Wörtchens in der Schrift noch den Vortheil, daß auch seine Entgegensetzung: nein, bald darauf gelehrt werden kann, und der Lehrer damit ein hauptsächliches Mittel mehr zur Unterredung gewinnt.

Der Lehrer hat nun, unsern Grundsätzen zufolge, hier vor Allem dem Schüler durch Pantominen eine Frage zu stellen, worauf er bestimmt die Bejahung geben wird. Z. B. Er darf nur bei dem Vorrath mehrerer gleichartigen Sachen, die ihm und andern Schülern gehören, Schiefertafeln, Kappen u. dergl. einen andern fragen, ob die herausgesuchte sein sey, worauf derselbe ja antwortet; und nun die des taub-

stummen Schülers vorzeigen, und die Frage an ihn stellen. Wahrscheinlich hat der Taubstumme schon das Nicken mit dem Kopfe kennen gelernt, und beantwortet die Frage damit, oder er kennt dieses Zeichen der Bejahung nicht, und der Lehrer läßt es ihn kennen lernen, aber von andern Schülern das ia Sprechen. Nun ist es an dem, den taubstummen Schüler auf das Sprechen zum ersten Mal aufmerksam zu machen. Zufälliger Weise nimmt der Mund die höchste Stellung und die niedrigste an, weswegen der Lehrer das ia-Sprechen ganz natürlich mit der Bewegung des Kopfes in die Tiefe begleiten kann.

Hat nun einmal der Schüler die zwei ganz verschiedenen Bewegungen und Stellungen des Mundes wahrgenommen, so wird zum Abbilden derselben geschritten. Dem zufolge muß nun der Lehrer dem Schüler jede Stellung genau anschauen lassen, und bei dem i auf das uns zum Zweck dienliche karakteristische Merkmal der in der Mundhöle wagrecht gehaltenen Zunge aufmerksam machen, und ihre Abbildung vornehmen und vornehmen lassen, so wie sie oben in der Beschreibung der Mundstellungen bezeichnet worden ist.

Dem Schüler, der nur Einiges zeichnen kann, ist es natürlich etwas leichtes, die kleine senkrechte breite Linie in die Parallelen zu zeichnen.

Nun kommt es zur genauen Anschauung des Mundes beim Aussprechen des a.

Der Lehrer macht nur auf die zwei Hauptlinien, welche er durch Auflegen seines Fingers auf die untere Lippe nachweist, und die Bogenlinie, welche er mit dem andern Finger an der obern Lippe beschreibt, aufmerksam, und läßt nun auch die auf solche Weise beschriebene Figur nachzeichnen, wie sie in der Tab. III. Fig. 1 beschrieben vorkommt.

In der Zeichnung der Bogenlinie nimmt er nur darauf Bedacht, daß sie nicht die obere Parallellinie auf der Tafel erreicht. Siehe Tab. III. Fig. 2. Diese Stellung der Figur im Vergleich mit der des i, welches mit seiner Länge die beiden Parallellinien erreicht, gibt nun dem Lehrer die Veranlassung zu der mit dem Schüler vorzunehmenden Überlegung, ob es nicht das Räthlichste sey, die Figur senkrecht zu stellen, wodurch die beiden Buchstaben neben einander nun eine schönere Zusammenstellung erhalten. So steht nun ia da.

Jetzt muß es dem Lehrer darum zu thun seyn, daß sein Schüler auch das Wort spreche. Er ermuntert ihn daher, die Stellung vom i vorzunehmen, und hilft ihm dazu, indem er ihm die beiden Kinnladen in die gehörige Stellung zusammendrängt, und dann die beiden Lippen mit dem Finger an die Zähne und gegen ihre Endwinkel zurückdrängt, dieselbe scharfe Stellung zum i-Sprechen selbst annimmt, und dem Schüler vorzeigt, dann aber ihn auch in die Mundhöhle schauen läßt, und ihn mit dem Finger auf die Stellung der Zunge aufmerksam macht. Ist dieses geschehen, dann spricht der Lehrer das i aus, indem er die Gebehrde eines Drucks annimmt, mit welchem er den Buchstaben ausspricht. Nun ermuntert er den Schüler, es gleichfalls auszusprechen. Es wird aber Anfangs kaum mehr gelingen, als daß der Schüler Luft ausstößt. Dieß ist für den Lehrer die Aufforderung, die Stellung vom i selbst wieder vorzunehmen, und dabei den Schüler anzuweisen, mit dem Zeigefinger innerhalb der Zähne zu sondiren, ob er nicht, wenn der Lehrer i spricht, den Druck der sich vorwärts bewegenden Zungenspitze wahrnehme.

Nach dieser Wahrnehmung ermuntert der Lehrer abermal zum i-Sprechen, und dabei das zu beobachten, daß er gleichfalls eine Bewegung mit der Zungenspitze vorwärts richte.

Dabei macht der Lehrer den Schüler auch noch darauf aufmerksam, daß dieser Druck der Zungenspitze auch in dem Luftstrom wahrnehmbar sey, welcher bei dem i-Sprechen mit herausgestoßen wird.

Diese Wahrnehmung des besondern Drucks, den die Zungenspitze gleichsam mit einem einzigen kurzen Stoß zu fühlen gibt, veranlaßt den Lehrer, den Schüler wie natürlich auf das noch fehlende Merkmal des i zu leiten, nämlich einen Punkt oder ein Düpfchen obenhin zu setzen.

Der Lehrer versucht nun noch einmal den Schüler zum lauten i-Sprechen, und wenn dieses noch nicht gelingt, so macht der Lehrer den Schüler auch auf die Wirkung des lauten Sprechens an der Luftröhre aufmerksam, indem er das Zittern derselben mit den Fingern fühlen läßt, uud dagegen ihn auf sich selbst zurückweist, um einzusehen, daß dieses Zittern bei seinem Sprechen nicht statt finde, folglich er nicht nachdrücklich genug spreche.

Indessen, wenn auch jetzt nach diesen Versuchen es noch nicht gelingt, daß das i laut gesprochen werde, so muß der Lehrer in seiner Übung fortfahren, mit der sichern Hoffnung, daß doch bald der laute Ton hervorkomme.

Er geht nun zur Anweisung des a-Sprechens über.

Um diesen Laut sprechen zu lehren, verfährt er auf ähnliche Weise wie bei i. Er macht die Mundstellung des a selbst recht auffallend vor, und läßt sie den Schüler nachmachen.

Der Lehrer spricht dann das a, und zeigt sichtbar, daß es nicht genug sey, die Stellung des a nur zu machen, sondern daß der Mensch mit dieser Stellnng einen Stoß vornehmen müsse, der sich in dem Zurückzucken der untern Lippe in ihre Endwinkel unverkennbar darstellt.

Auf dieses Zurückzucken, gleichsam Zurückprellen der Lip-

pe durch den Stoß des Sprechens muß der Lehrer den Schüler noch besonders aufmerksam machen.

Unter solchen Bedingungen macht nun der Lehrer die Versuche, das a laut hervorzulocken.

Dabei darf er aber nicht versäumen, die untere Kinnlade des Schülers so tief als möglich zu stellen, indem er mit dem Zeigefinger hinter den Zähnen in den Mund des Schülers fährt, und den untern Gaumen zur gehörigen Tiefe hinabdrückt.

Dieser Kunstgriff kann nicht genug anempfohlen werden, und muß auch in der Folge der Sprechübungen öfter wieder in Anwendung kommen, weil nur durch die tiefe Stellung des untern Gaumens das a volltönig wird, der Schüler aber diese Stellung immerfort etwas widrig oder zwangsvoll findet, weswegen er sie gewöhnlich vernachlässigt, und das Aussprechen des a hindert.

Ist die Sprechübung, wenn auch nicht vollendet, d. i. ganz gelungen, jedoch lang genug fortgesetzt, um den Schüler nicht gleich Anfangs muthlos, oder mißgestimmt zu machen, so kehrt der Lehrer auf den Schreibunterricht zurück; denn es ist hier darum zu thun, sogleich den Grund zum richtigen und kalligraphischen Schreiben zu legen.

Dazu gehören nun vor Allem folgende Bedingungen.

Erstens müssen die Buchstaben in gehörige Verbindung gebracht werden, zweitens müssen die Verbindungslinien sich von den Hauptlinien unterscheiden, was die Schreiblehrer durch ihre sinnlose Grund- und Haarstriche unterscheiden.

Der Lehrer beginnt nun die Sprechübung aufs Neue, aber nicht mehr mit den einzelnen Buchstaben i und a, sondern mit dem Sprechen des Worts ia. Er zeigt nämlich, daß das Wort ia nicht richtig geschrieben sey, indem hier i a steht, da doch der Mensch nicht i a sondern ia spreche, d. h. von dem i

ohne Unterbrechung unmerklich in die Stellung des a übergehe, folglich auch in der Darstellung der zwei Mundstellungen keine Trennung sichtbar seyn dürfe, sondern vielmehr der vollständige Zusammenhang angedeutet werden müsse.

Da nun der Lehrer noch nicht so weit mit dem Schüler gekommen ist, um ihm durch — Worte begreiflich zu machen, dieser Zusammenhang sey durch Anfangs- und Schlußlinien anzudeuten, so sucht er dieses Zusammenziehen der zwei Mundstellungen durch einen Zug mit dem Finger anzudeuten, und darum zieht er ihn vom Ende des Buchstabens i gegen das a hinauf. Nun muß der Schüler erst das Wort lesen, d. i. das i mit dem a schnell zusammenziehen.

Aus dieser Operation, besonders wenn sie bei den folgenden Buchstaben fortgesetzt wird, muß der Schüler auf den Gedanken kommen, daß die Linien, welche nur einen bemerkbaren Zusammenhang der Figuren andeuten sollen, nicht die Stärke von den Grundlinien haben müssen.

So ist nun der erste Grund gelegt zum Sprechen, Sprechensehen und Schreiben.

§. 100.

Die zwei nächsten Laute, welche nun an die Reihe kommen, sind u und o, welche abermal die auffallendste Verschiedenheit in der Mundstellung vor Augen stellen.

Beide können aber nicht, wie bei a und i in Verbindung vorkommen; denn wir haben kein Wörtchen in unserer Sprache, das uo oder ou lautete. Daher muß unsern Grundsätzen zufolge, zum ersten Mal ein Mitlauter in Verbindung kommen, und zwar einer, der die oben entwickelten Forderungen erfüllt, nämlich in die Parallelen paßt, die nächste einfache Zeichnung noch fordert, und im Sprechen auch leicht unterschieden werden kann. Es ist dieß der Buchstabe r.

In der Verbindung desselben mit u und o haben wir zwei einsylbige Wörter uhr und ohr. Allein wir müssen Anfangs die Orthographiefehler zulassen, indem wir im Sprechen und Schreiben die Dehnung h hinweglassen.

Dieser unbedeutende Fehler ist hier noch unvermeidlich um schnell zum Ziel zu gelangen, er kann aber in der Folge sehr leicht verbessert werden.

Das erste Wort, das der Lehrer hier vornehmen muß, ist ur.

Die Uhr wird vorgezeigt, und wenn sie besehen ist, wird ein umstehender Schüler um den Namen befragt. Er spricht das Wort ur, der Lehrer macht den Schüler auf das Sprechen aufmerksam, und spricht es ihm selbst vor.

Er zeigt ihm vor Allem die zwei Bewegungen, welche der Mund macht, und weist ihm dann die Verschiedenheit äusserlich nach, indem er bei der ersten die untere Lippe vorwärts streckt, und bei der zweiten sie wieder zurückzieht.

Hat der Schüler einmal die Zahl der Bewegungen und ihre Verschiedenheit bemerkt, so wird er ermuntert sie nachzubilden, und um dieses um so bestimmter thun zu können, so wird nun jede einzeln vorgenommen und in ihrer Form festgehalten. Der Lehrer kehrt zur sicheren Erreichung seines Zwecks auf die vorigen Buchstaben i und a zurück, zeigt hauptsächlich bei dem Buchstaben a den ganz hinabgedrückten Mund, und dann wie er um u zu sprechen, die untere Lippe in die Höhe hebt und vorwärts streckt.

Der Lehrer läßt nun den Schüler diese Stellung selbst vornehmen und hilft ihm dazu. Sobald dieß gelungen ist, fordert der Lehrer ihn auf, diese Stellung des Mundes auch abzuzeichnen. Dem zufolge hält er sich hauptsächlich an die Figur, welche die Unterlippe darstellt, und bezeichnet sie in

ihren Umrissen mit den Fingern in der Art, daß er den Bogen vorzugsweise heraushebt, welcher zwischen dem Kinn und der vorgestreckten Unterlippe sich ergibt, um auf solche Weise den Grundzug zu erhalten, den der Lehrer auch an die Tafel zeichnet, wie Tab. III. Fig. 4 zu ersehen ist. Hierauf sucht er auf die zwei kurzen Säulchen aufmerksam zu machen, welche, wie die Beschreibung oben §. 54, nachweist, an den beiden Endpunkten als die Stützpunkte des Bogens angesehen werden können. Der Lehrer zeichnet nun auch diese an den Bogen, und läßt nun den Schüler bei dem Anblick dieser Figur abermal die Mundstellung machen, ohne jedoch sogleich auf die Aussprache des u zu dringen, denn es ist der dumpfeste Hall unter den Lauten, und kommt leichter in Verbindung mit einem Konsonanten, als isolirt vor.

Der Lehrer geht daher zu dem Buchstaben r über. Er macht dem Schüler Anfangs die Stellung des Mundes vor, und zeigt ihm ihre äusserliche Ähnlichkeit mit i. Aber nun macht er ihn auf das aufmerksam, was bei dem Aussprechen des r im Äussern und Innern vorgeht. Die Lippen, vorzüglich die untern, ziehen sich schnell zurück. Der Lehrer läßt aber auch die Ursache davon im Innern schauen und fühlen, nämlich das Zurückschnellen der Zungenspitze.

Dieses Zurückschnellen ist auch, besonders wenn es absichtlich — nachdrücklich vorgenommen wird, mit dem Auge wahrzunehmen. Allein dabei darf es der Lehrer nicht bewenden lassen, denn der Schüler soll wegen der Aussprache des r auch das Zittern und folglich gleichsam auch den schnarrenden Schall — fühlen, den das Zurückziehen verursacht.

Der Lehrer läßt daher, indem er r wiederholt zu sprechen sich vornimmt, die Fingerspitze des Schülers in seinen Mund so weit strecken, daß sie die Zunge berührt. Nun spricht der

Lehrer r und macht dabei mit dem Zeigefinger zugleich die Bewegung des Zurückschnellens. Er fragt hierauf den Schüler durch Pantomine, ob er das Zurückschnellen wahrgenommen habe. Auf seine Bejahung geht der Lehrer zu dem Versuch über, dem Schüler auch die Wirkung des Zurückschnellens an andern Gegenständen zu zeigen. Er gebraucht dazu einen gespalteten Federkiel, und eine gut gespannte Violin-Saite.

An dem erstern zeigt er das Schwingen oder Zittern augenfällig, an der zweiten durch das Gefühl, indem der Lehrer nach einem Schnellen derselben den Schüler das Fortzittern mit dem Finger fühlen läßt.

Um dem Schüler dieselbe Wirkung an der Zunge zu zeigen, läßt er ihn noch einmal seine Zunge mit der Fingerspitze berühren und schnarrt durch ein heftiges Bewegen der Zungenspitze, als wollte er nämlich das r forthören lassen.

Hat nun der Schüler auch dieses wahrgenommen, so wird zur Abzeichnung der Zunge mit dieser Bewegung des Zurückschnellens geschritten.

Der Lehrer weist auf den Buchstaben i zurück, zeigt dann dieselbe Haltung der Zunge auch bei r, und indem er seinen Zeigefinger — über seine Zunge, und ihn nach dem Herausziehen, emporhält, deutet er dann dieselbe senkrechte Linie wie oben Tab. III. Fig. 32 an, und läßt sie hinzeichnen. Der Lehrer erinnert aber hierbei, daß hier nicht wie dort, die Zunge mit ihrer Spitze dem Laut einen Nachdruck gebe, der durch den Punkt ober dem i angedeutet ist, sondern mit derselben Spitze eine kurze Bewegung mache, die er durch die Fingerspitze nachahmt, indem er mit dem Finger dieselbe Bewegung macht, als sey etwas Unangenehmes daran hängen oder kleben geblieben, das er hinweg schleudern wollte. Nun deutet er eben diese Bewegung mit dem oben beschriebenen Winkel

Tab. III. Fig. 33 an, und leitet den Schüler dahin, diese Figur gleichsam oben an der Zungenspitze anzufügen, damit das r vollendet werde.

Die Buchstaben u und r stehen nun hier vorm Auge, nur mit dem Unterschied, daß das u noch nicht mit r in Ebenmaß gebracht ist. Der Lehrer macht auf dieses Mißverhältniß durch Mienen und Gebehrden aufmerksam, und läßt die zwei kleinen Säulen bis zur Höhe der obern Parallellinien verlängern. Auch das u steht vollendet da, allein die Buchstaben sind noch getrennt. Der Lehrer läßt daher nun ur sprechen. Wenn es dem Schüler gelingt, das Schnellen mit der Zungenspitze zu treffen, so kommt das Wort ur sogleich, wenn auch leise, doch ziemlich vernehmlich hervor.

Durch das Sprechen des Wörtchens ur wird nun der Schüler wieder auf den nothwendigen Zusammenhang der beiden Buchstaben, wie bei ia geleitet, und hier besonders der Grund zu den Anfangs- und Schlußlinien gelegt.

Um dieses zu bezwecken, läßt der Lehrer am u die Schlußlinie bis zur Hälfte der Parallellinien anfügen, und setzet dem r eine Anfangslinie von gleicher Größe vor, so daß jene und diese sich berühren und die Verbindung der Buchstaben zum Wort hergestellt ist.

Ist dieses geschehen, so läßt der Lehrer den Schüler das Wort noch einmal schreiben, um ihm eine besondere Erleichterung zu zeigen. Denn der Schüler wird sicher dabei sehr langsam zu Werke gehen, vielleicht Anfangs das u wieder so bilden, wie wir es entstehen ließen, eben so das r, und dann erst Schluß- und Anfangslinien anfügen.

Hat er nun auf diese Weise das Wort geschrieben, so tritt der Lehrer freundschaftlich ein, und zeigt ihm, wie das ganze Wort mit einem fortgesetzten Zug geschrieben werden könne.

Er zieht nämlich mit der Kreide eine feine Anfangslinie vor U bis zur obern Parallellinie, dann mit Nachdruck die senkrechte Linie bis fast zur untern Parallellinie herab, von da einen kleinen Bogen herum, und fährt von diesem wieder in die Höhe, und auf derselben Linie noch einmal herab, um die zweite senkrechte Linie des u stärker auszudrücken, fährt dann am Ende mit der feinen Schlußlinie gleich hinauf zur obern Parallellinie, und von da abermal mit Nachdruck herab, um das Zeichen der Zunge zu bilden, und auf derselben Linie fein wieder zurück, um oben das Zeichen des Schnellens anzufügen.

Ist dieses Schreiben vollbracht, so läßt der Lehrer den Schüler es selbst nachbilden, und ihm die Erleichterung erkennen, auf solche Weise Wörter eben so fortlaufend zu schreiben, als wie wir sie sprechen.

Dieses muß sich auch der Lehrer stets empfohlen seyn lassen, zwischen dem Sprechen und Schreiben so viel wie möglich eine Ähnlichkeit nachzuweisen.

§. 101.

O.

Es wird nun zum Laut o übergegangen. Das Wort, das zu dem dießfallsigen Unterricht dient, ist das Wort ohr, jedoch gleichfalls auch ohne h gesprochen.

Der Lehrer läßt einen andern Schüler vortreten, und befragt ihn um die Benennung einiger Theile des Kopfes, z. B. Mund, Nase, Aug, Ohr. Der Schüler antwortet mit langsamen und mit expressiven Mundbewegungen, indem er aber bei jeder Benennung an den Gegenstand hindeutet, muß er bei dem — Ohr zuletzt stehen bleiben.

Der Lehrer macht nun den taubstummen Schüler auf diesen

Theil des Kopfes besonders aufmerksam, und spricht ihm die Benennung selbst vor.

Er läßt ihn die Figur vom o, und dann die eben kennengelernte vom r unterscheiden, und gibt ihm zu verstehen, daß er dieses Wort leicht sprechen und schreiben könne.

Der Schüler muß nun beides versuchen.

Der Lehrer hilft ihm dabei in so weit, als er ihn auf den Unterschied des erst kennengelernten u aufmerksam macht, dasselbe mit seinem hauptsächlichen karakteristischen Merkmal der im Bogen vorgedrängten Unterlippe noch einmal vorweist, und nun die Lippe zu einem Kreis ründet, den er mit dem Finger ummißt.

Der Lehrer läßt nun den Schüler das o am Munde formen und an der Tafel zeichnen, was natürlich ohne Schwierigkeit erfolgen wird. Hierauf wiederholt er das Sprechen des r, und läßt nun auch den nun schon kennengelernten Buchstaben hinzusetzen.

Der Lehrer läßt nun auch das Wort sprechen, obschon es noch nicht in der Verbindung da steht. Damit aber der Laut o richtig hervorkommt, muß der Lehrer den Schüler auf die Forderung aufmerksam machen, daß auch der Mund im Innern ganz gerundet und hohl seyn, und er daher seine Zunge tief hinabdrücken müsse.

Der Lehrer läßt daher auch den Schüler, so weit es möglich ist, in seinen zum o-Sprechen geformten Mund schauen.

Wenn nun der Schüler mit dieser Anweisung or spricht, so muß es dazu kommen, daß er es auch schreiben lerne. Es waltet nämlich hier ein besonders bemerkbarer Umstand ob.

Der Schüler hat erst gelernt, daß die Buchstaben gleichsam vom Mund weg eben so ungetrennt, und in einem Zug aufeinander folgen sollen, als wie sie gesprochen werden, und

daher sie Anfangs- und Schlußlinien erhalten. Allein wie soll nun das o, — eine runde Figur, eine Schlußlinie für r erhalten? Der Lehrer macht auf diese Bedenklichkeit aufmerksam. Er zieht Anfangs eine solche aus der rechten Seite des o, z. B. Tab. III. Fig. 39, aber er sucht durch Gebehrde zu verstehen zu geben, daß dieses gegen das Gefühl des Schönen gehe, das Runde mit einer geraden Linie gleichsam anzustechen.

Daher zeigt er ihm das als die schicklichste Auskunft an, das o in der Art zu formen, daß an seinem Ende eine rundliche Linie oder eine Schlinglinie angefügt werde, z. B. Tab. III. Fig. 40, mit welcher der Zusammenhang mit dem folgenden Buchstaben herzustellen ist.

Nun wird denn das or im Zusammenhange geschrieben.

§. 102.

e.

Wir haben nur noch den einzigen Laut e zu lehren übrig, und sind dann in der Bildung der Worte, die nicht gerade einen Molllaut in sich schließen, nicht mehr aufgehalten.

Der Buchstabe e wird am passendsten und leichtesten nach den Lauten gelehrt, denn seine Form zeigt sich nach der des o am genauesten, indem die beiden Lippen die gerundete Figur, welche dem Kreise ähnelt, bei dem darauf folgenden e nun so zusammendrücken, daß die eyförmige Figur herauskommt.

Das Wort, das der Lehrer hier zum Unterricht wählen kann, ist Ey. Es versteht sich mit dem gewöhnlichen i geschrieben. Dieses Wort gewährt den Vortheil, daß auch der Buchstabe i erneuert, und der Unterschied zwischen beiden recht anschaulich am Munde gezeigt werden kann; denn wenn e gesprochen wird, und das i darauf folgt, so muß die untere

Lippe sich zu der engen Mundhöhle emporheben, was auffallend am Munde bemerkbar ist.

Damit der Unterricht seine Bedeutung hat, so muß der Lehrer mit dem Gegenstand versehen seyn.

Er zeigt nun einem andern Schüler ein Ey, und fragt: was ist das? Derselbe antwortet: Das ist ein Ey.

Der Lehrer hält das letzte Wort fest, uud fragt den taubstummen Schüler: ob er es gesehen habe, indem er auf das Ey hindeutet, und selbst das Wort recht bemerkbar ausspricht.

Der Lehrer zeigt mit dem Finger zugleich die zwei Mundbewegungen an, hält aber die zweite für das Gesicht des Schülers fest, und fragt ihn: ob er diese Mundstellung und ihre Figur nicht schon kenne.

Wohlgemerkt, jeder der erlernten Buchstaben muß nach früheren Vorschriften von dem Lehrer an der Tafel in der Reihe angeschrieben und zur immerwährenden Erinnernng vor Augen gestellt bleiben. Dem zufolge läßt nun der Lehrer bei seiner Frage nach diesem Buchstaben ihn auch an der Tafel suchen.

Da ihn nun der Schüler nicht findet, so wird zur näheren Kenntniß des e geschritten.

Es wird seine Eyform am Munde nachgewiesen, und Anfangs auch so hingezeichnet. Um aber auf unser e zu kommen, muß gerade die Verbindung der Eyform mit i benützt werden.

Es zeigt sich nämlich derselbe Mißstand wie bei dem o, daß von der Bogenform eine gerade Linie nicht wohl ausgehen könne. Dem zufolge macht der Lehrer, wie bei der Buchstabenbeschreibung schon oben bemerkt wurde, den Schüler auf den Umstand aufmerksam, daß der Hauptbogen der Mundfigur auf der linken Seite sich zeige, und daß nun dem zu-

folge, um die erwünschte Verbindung herauszubringen, man den engern Bogen öffnen könne, indem die Hälfte der obern Linie ausgelöscht wird; so daß man die Figur 41 Tab. III. erhalte, mit deren unteren Linie auf die Anfangslinie von i gefahren werden kann, z. B. Tab. III. Fig. 42. Nun bleibt denn nichts mehr übrig, als die Schlinglinie oben noch anzubringen, und somit das e zu vollenden.

Die Veranlassung dazu kann gegeben werden, wenn der Lehrer das i vorsetzt, und wieder auf denselben Umstand aufmerksam macht, daß am schicklichsten die Verbindungslinie durch eine Schlinglinie oberhalb des Bogens hergestellt werden könne, wodurch gleichsam die hinweggelöschte Linie des Bogens wieder ersetzt wird.

Ist nun der Buchstabe e vollendet und ei geschrieben, so kommt es zur Sprechübung. Um diese zu erleichtern muß der Lehrer nicht nur dahin die Anweisung geben, mehr die verengerte Mundhöhle auf der linken Seite zu bewirken, sondern, was ein hauptsächlicher Vortheil ist, die Zunge nicht wie bei o ganz, sondern nur an dem Vordertheil hinter den Zähnen nieder zu drücken.

§. 103.

n.

Wir müssen nun zu einem Buchstaben kommen, wobei die Zungenbildung sowohl als auch die Laute e und i wieder vorkommen, denn diese beiden bedürfen vorzüglich im Sprechen besonders geübt zu werden.

Dieser Buchstabe ist das n, und das erste Wort, das zum Unterricht dient, ist ein.

Außer dem Vortheil, daß die Kenntniß der zwei vorigen Buchstaben wieder erneuert und besser eingeprägt wird, so hat die Einübung dieses Buchstabens noch folgendes für sich.

Diese drei Buchstaben hinter einander gesprochen, bilden am Gesichte eine Art von Stufenfolge in der Erhöhung des Mundes. Bei dem Buchstaben e ist die Stellung des Mundes schon ziemlich hoch, allein bei dem darauf folgenden i heben sich durch die Lippenstellung die Wangen höher, und bei dem darauf folgenden n heben sie sich noch höher, so daß ihre Erhebung sich bis zu den Augenknochen emporstreckt. Das Wort, das demnach gesprochen wird, kann von dem Schüler in seinen drei Theilen auch äußerlich recht wohl unterschieden werden, sobald derselbe nur darauf aufmerksam gemacht wird.

Nun ist auch die Kausalbedingung der Aussprache dieses Buchstabens innerlich sehr leicht aufzufassen und in einem entsprechenden Bilde wieder zu geben.

Der Lehrer zeigt nämlich dem Schüler, wenn er ihn auf die Folge der Bewegung vom n-Sprechen äußerlich aufmerksam gemacht hat, daß die Zunge die Ursache davon sey, indem diese sich schnell emporhebe, und zwar bis zum obern Gaumen, und dann eben so schnell wieder herabfalle. Er zeigt ihm daher auch, wie die Erhebung der Wangen bis zu den Augenknochen bleibt, so lange sich die Zunge am obern Gaumen festhält, und wie diese Erhebung und ihr Fallen schnell wechselt, wenn auch die Zunge mit ihrem Auf- und Abschlagen wechselt.

Ist es nun um die Bezeichnung dieses Buchstabens zu thun, so muß diese Erhebung als das Karakteristische aufgefaßt und angedeutet werden.

Um dieses recht faßlich anzudeuten, geht der Lehrer auf das r zurück.

Dort mußte auch die Bewegung der Zunge und zwar im Zurückschnellen aufgefaßt, und wieder gegeben werden. Es schnellte aber nur die Zungenspitze zurück, und darum wird dieses Zurückschnellen durch die Figur einer ganz kurzen Be-

wegung in dem kurzen Winkel angedeutet, den wir oben an der Zunge anfügten; hier aber bewegt sich die ganze Zunge auf- und abwärts. Der Lehrer zeigt dieses auch hier mit dem Finger anschaulich vor, indem er den Zeigefinger auf die Zunge legt, und fühlen läßt, wie er durch das Heben der ganzen Zunge auch gegen den obern Gaumen emporgedrückt wird, und somit im Fallen der Zunge wieder zurücksinkt.

Dieß gibt ihm die Veranlassung, den Schüler anzuweisen, nun vor Allem die Zunge abzuzeichnen, wie er sie bei i und r abgezeichnet hat. Ist dieses geschehen, dann fährt der Lehrer mit der Zunge und mit dem Zeigefinger äußerlich zugleich in die Höhe, deutet hierauf an dieser senkrechten Linie durch eine schiefe Linie, siehe Tab. III. Fig. 43, aufwärts das in die Höhegehen der Zunge an, hält dann Zeigefinger und Zunge noch einmal in die Höhe, und fällt mit beiden herab, während dem er das Zungenbild mit der Kreide wieder hinzeichnet. So entsteht denn durch drei Striche, Tab. III. Fig. 44 das n.

Ein anschaulicher und wenigstens sinnbildlicher Grund von der Bildung dieses Buchstabens ist nun sicher angegeben, und das ist bei diesem Unterricht der Hauptgewinn.

Die Kenntniß dieses Buchstabens, von welchem sogar solche, die sich eine Beurtheilung dieses Unterrichts herausnehmen wollten, glaubten, er sey äußerlich gar nicht sichtbar, ist nun durch folgende Mittel noch fester zu begründen.

Vor Allem ist noch ein einsylbiges Wort zum Sprechen und Schreiben zu verwenden, in welchem der Buchstabe vor- und rückwärts vorkommt. Dieses ist die Verneinung: nein. Um den Begriff des Wortes dem Schüler beizubringen, muß hier auf gleiche Weise wie bei der Bejahung: ja verfahren werden.

Ist dieses erreicht, dann geht er zum Sprechen des Worts.

Der Lehrer weist nun, indem er es langsam vorspricht, auf das noch vorstehende ein hin, und zwar auf die letzten Buchstaben, macht dann diese Mundstellung, und setzt dabei das n dem Worte ein vor. Der Lehrer läßt nun den Schüler das Wort selbst sprechen, und damit er es richtig spreche, das ist, mit der an den oberen Gaumen angeschlagenen Zunge, so beweist ihm der Lehrer, daß dieser Buchstabe nur auf diese Weise gesprochen werden könne, — dadurch, daß er das n spricht, und ihn mit der Hand unter der Nase die Luft fühlen läßt, welche bei geschlossenem Munde hervorkommt, so wie die Zunge durch ihr Aufschlagen sie an den Gaumen und durch diesen durch die Nase heraustreibt, wodurch eigentlich das Summen entsteht.

§. 104.

m.

Der Buchstabe, welcher nun im Unterrichte folgen muß, ist m.

Seine Mundstellung, so wie die ihr entsprechende Abbildung, ist oben §. 58 beschrieben worden.

Die Worte, welche der Lehrer zum Unterricht wählen muß, sind Arm, Rahm ohne h gesprochen, also ram, dann Mann und Mohr ohne h, also mor gesprochen.

Das erste Wort hat für den Zweck verschiedene Vortheile. Der Buchstabe m muß in der Wirkung seiner Mundstellung gerade am Ende des Worts am leichtesten und besten gelernt werden; denn gerade wenn ein Buchstabe vorhergeht, und der Mund auf die Weise wie bei m beschrieben wurde, geschlossen wird; so folgt der dem Brummen ähnliche Nachhall unausbleiblich, was jedermann an sich selbst versuchen kann.

Am unverkennbarsten ist aber diese Folge nach r, wo das leise Schnarren mit einem leisen kurzen Brummen endigt.

Überdieß — so hat dieses Wort seinen bestimmten Begriff, indem der Arm hingewiesen und um seine Benennung gefragt wird.

Die Erleichterung des Unterrichts im Sprechen und Schreiben ist gegeben durch die zwei vordern Buchstaben a und r. Es darf also der Schüler nur auf die dritte Mundstellung aufmerksam gemacht werden.

Von nun an müssen die Fragen: was ist das, und wie heißt das? dem taubstummen Schüler ganz geläufig werden.

Hier fragt nun der Lehrer einen andern Schüler, indem er auf den Arm hindeutet, was ist das? wenn nun jener antwortet: das ist ein Arm; so wiederholt der Lehrer Beifall gebend: ja, das ist ein — Arm, und spricht dem Taubstummen das Wort langsam und expressiv vor.

Dieser muß auch die dreifache Abtheilung des Worts sogleich bemerken; denn gerade dieses Wort hat drei auffallend verschiedene Bewegungen: Anfangs die zum tief geöffneten Mund, dann das schnelle Auffahren des untern Gaumens und Zurückziehen der Lippen in die Endwinkel zum r, und hierauf das Schließen oder Übereinanderlegen der Lippen.

Die zwei ersten Bewegungen und Gesichtsformen muß der Schüler sogleich erkennen; aber er muß auch die Buchstaben dafür ohne Anstand finden und schreiben. Es hat demnach nur der letzte noch den Anstand.

Damit nun der Schüler diesen auch ohne Schwierigkeit finde, so zeichnet der Lehrer Anfangs zwei breite wagrechte Linien so aneinander, daß sie sich berühren, und deutet dabei auf die der Breite nach geschlossenen Lippen, z. B. Tab. III. Fig. 45. Er gibt aber, wenn der Schüler sich damit zufrieden zeigt, zu verstehen, daß dieß die rechte Bezeichnung nicht sey, indem die Lippen nicht durchaus geschlossen seyen. Er beweist

dieses dem Schüler dadurch, daß er ihm ar spricht, und bei der dritten Bewegung die Lippen sichtbar schnell schließt, woraus schon der Schüler abnehmen muß, daß dieses die vorige leichte Schließung nicht war.

Der Lehrer zeigt ihm ferner, daß im letzten Falle der Schüler keine Luft aus den Lippen gehend fühle, wohl aber im ersten Falle, indem der Lehrer das m unter beiden Bedingungen spricht.

Nun ist es an dem, daß der Lehrer etwa mit einem Griffel dem Schüler die drei kleinen Öffnungen bemerkbar macht, durch welche die Luft und der für den Taubstummen fühlbare Schall durchgeht. Hat der Schüler diese Bemerkung gemacht, dann darf der Lehrer, nach der oben von der äußern Form des m gegebenen Beschreibung, mit dem Finger über diese drei Hauptabtheilungen des Mundes fahren, und eine Art von deutschem ~~ hinzeichnen, um diese Abtheilung zu bemerken.

Daß diese Zeichnung neben dem r einen Abstand bildet, weil die Parallellinie nicht erreicht ist, nimmt der Schüler nun für sich wahr, so wie er auch leicht die Absicht des Lehrers erräth, die drei Hauptstriche bis zur unteren Parallele zu verlängern, um das m zu erhalten.

Es ist nun nur darum zu thun, daß der Schüler im Sprechen des Buchstabens geübt wird.

Dazu dient zunächst das Wort ram, weil hier das m abermal am Ende vorkommt, das r aber am Anfang, folglich auch die Übung des r-Sprechens besser geübt werde.

Das folgende Wort muß mann seyn, damit der Schüler die nun am Ende des Worts kennen gelernte Mundstellung auch im Anfange eines Worts anzuwenden lernt, und dabei die Kenntniß des n tiefer begründet wird.

Dabei ergibt sich nun auch die Gelegenheit, zum ersten Mal die Verdoppelung des Buchstabens zu lehren.

Der Lehrer spricht dem Schüler das man vor, und der Schüler muß nicht nur es nachsprechen, sondern auch schreiben. Ist beides erfolgt, dann macht der Lehrer den Schüler aufmerksam, daß das Wort noch nicht recht geschrieben sey, und um es ihm zu beweisen, spricht er ihm man und mann vor, damit er sieht, daß zwar auch im ersten Fall die Erhöhung der Wangen zu den Augenknochen statt finde, daß im zweiten Fall aber diese Erhöhung durch den sichtbaren Nachdruck, mit welchem das n am Schluß des Worts gesprochen wird, auch auffallend bemerkbar werde.

Der Lehrer gibt nun dem Schüler zu verstehen, daß diese nachdrückliche Erhöhung die Folge von dem Nachdruck sey, mit welchem die Zunge an den obern Gaumen anschlägt. Der Lehrer gibt diesen Nachdruck durch seine Mimik im n-Sprechen schon gleichsam als eine Verdoppelung des Aufschlagens an, und zeichnet das zweite n auch hin. Nun schreibt der Lehrer zur Übung man und mann hin und läßt beide sprechen, dagegen spricht auch er mann und man, und läßt es schreiben.

Ein einsylbiges Wort dient hier noch besonders zur Übung, nämlich das Wort mor, weil auch hier die Mundstellung des m im Anfang gefordert wird, aber eine ganz entgegengesetzte, nämlich die des o, wo der geschlossene Mund sich in die Ründe vollständig öffnen muß, folgt.

Man wird hier leicht bemerken, daß hierin die didaktische Kunst besteht, immer die Sprech-, Sprechseh- und Schreib-Übung durch solche Buchstaben zu verfolgen, welche eine auffallende Verschiedenheit der Mundstellung zur Bedingung haben.

Was nun hier die Beobachtung des andern Grundsatzes betrifft, daß der Unterricht zugleich von Begriff zu Begriff fortschreiten soll, so hat der Lehrer bei dem Worte Rahm auf verschiedene Rahme von Bildern hinzuweisen, und den andern Schüler zu fragen: was ist das? Bei den Worten Mann und Mohr aber muß er ein Bilderbuch bei der Hand haben, in welchem er die Abbildung von Mann und Weib, und die eines Negers vorweisen kann, um fragen zu können: was ist das? Denn das gehört zu den besondern Anempfehlungen dieses Unterrichts, daß man sich in Obacht nehme, die Benennung einer Sache nicht einem Individuum oder einer Species zu geben, weil die Korrektion in der Folge Schwierigkeiten hat.

Würde der Lehrer z. B. nur auf ein Bilderrahm hinweisen, so würde die Benennung sich auf dieses Bestimmte einschränken.

Eben so würde, wenn der Lehrer auf einen gegenwärtigen Mann und eine gegenwärtige Frau hinwiese, der Schüler das Wort Mann leicht für die Benennung des Individuums nehmen.

Im Bilde aber muß er das Wort nur für die Bezeichnung der Gattung nehmen.

Der nun vorzunehmende Buchstabe ist das v.

§. 105.

V.

Das v fordert eine Mundstellung, welche mit der des erst kennen gelernten m wieder die auffallendste Verschiedenheit hat; denn so wie die Lippen vorher sich ganz aufeinander legten, so müssen sie sich bei diesem Buchstaben nicht bloß öffnen, sondern die untere muß sich in der Mitte in einen stumpfen Winkel einbeugen. Wir brauchen nun zum Unterricht über diesen Buch-

staben vor Allem ein passendes Wort. Es findet sich kein anderes als Vier.

Das Wort vor würde zwar noch besser sich eignen, allein es hat in Bezug auf die Begriffsbildung zu viele Schwierigkeit. Zwar ist der Gebrauch auch dieses Worts in der angegebenen Beziehung nicht ohne Schwierigkeit, denn erstens muß Anfangs vir gesprochen, folglich das e noch ausgelassen werden, zweitens können die Zahlen von 1 bis 4 wegen der Buchstaben zw und dr in zwei und drei nicht fortgesetzt werden, allein es kann doch der Zahlenbegriff gewonnen, und die Bezeichnung der Zahl 4 mit dem Wort vier vorgenommen werden, wenn der Lehrer sich nur eines gewöhnlichen Kunstgriffes im Unterricht bedient. Am dienlichsten kann ihm der seyn, daß, weil er bei dem Worte Ey ein Ey vorzeigte, er nun 10 Eyer zur Hand nimmt, und diese in vier Hüten oder Kappen so abtheilt, daß in der ersten eines, in der andern zwei in der dritten drei und somit in der vierten vier Eyer zu liegen kommen. Der Lehrer läßt nun einen andern Schüler zählen, und wiederholt das Zählen an seinen Fingern. Ist dieß geschehen, so weist der Lehrer auf die zwei äußersten Zahlen eins und vier hin. Ein kennt schon der Schüler, er muß es darum sprechen und schreiben, allein vier ist nun besonders aufzufassen.

Der Lehrer läßt es von dem andern Schüler noch einmal langsam sprechen, und spricht es selbst dem taubstummen Schüler vor. Der Schüler muß nun vor Allem die drei Bewegungen unterscheiden, und dann die zwei schon bekannten ir nachweisen. Es ist demnach nur um die Kenntniß der ersten Mundstellung zu thun. Der Lehrer deutet auf den Mittelpunkt der untern Lippe und zeigt, wie diese sich hier eindrücken muß. Um aber diese Stellung anschaulicher zu machen, nimmt der Lehrer

einen Schlüssel, auch ein Flöteninstrument zur Hand, und zeigt hier den Ansatz. Er weist ihm dann auch, um die Figur des stumpfen Winkels vom v besser aufzufassen, dieselbe Stellung an der Hand nach, indem er die Unterlippe auf dieselbe Weise als wie sie zum Flötenblasen gestellt wird, zwischen den Zeigefinger und den Daumen legt.

Auf diese Weise leitet nun der Lehrer den Schüler an — den Mund so zu stellen, um den ersten Buchstaben von dem Wort vier zu sprechen, und auf diese Weise bestimmt er ihn auch dafür, den stumpfen Winkel zur Bezeichnung dieser Mundstellung zu nehmen, wie Tab. III. Fig. 46 angedeutet wurde.

Das Mißverhältniß des (in seinen Schenkeln kurzen) Winkels zu den zwei andern Buchstaben ir in der Parallele ist nun abermal der Bestimmungsgrund, die Schenkel dieses Winkels bis zur obern Parallellinie auszudehnen, und so steht dann das Wort vir da, und wird vom Schüler gesprochen und geschrieben.

Der natürlich hierauf folgende Buchstabe ist das w.

§. 106.

W.

Es war sicher sehr leicht die Beschreibung dieses Buchstabens zu geben, indem wir von der Vorstellung eines stumpfen Winkels ausgingen, der bei dem v sich in der Mitte der Unterlippe, bei dem w aber auf den beiden Enden dieser Lippe sich darstellt. Allein es ist noch leichter, diesen Buchstaben sprechen zu lehren; denn so wie die oben beschriebene Mundstellung von dem Schüler getroffen wird; so kommt der Laut, welcher mit dieser Mundstellung gesprochen wird, nothwendig mit dem Vorhall zum Vernehmen, dem wir den Namen we geben, wie schon oben bemerkt wurde.

Dieser Vorhall ist gar nichts mehr, als ein Wehen der Luft, die durch enge Öffnungen von einer bestimmten Form getrieben

wird, weswegen auch der Hall dieses Buchstabens, wenn man anders dieses Wehen so nennen will, der wenigst hörbare ist.

Der Lehrer hat nun bei dem Unterricht über diesen Buchstaben nichts anders zu thun, als die geeigneten Wörter zu verwenden, welche mit diesem Buchstaben anfangen, und sonst schon bekannte Buchstaben enthalten; dergleichen sind — Wein, Wurm, Warm.

Hat der Lehrer den Gegenstand, z. B. Wein vorgezeigt, so läßt er auf die bisher beobachtete Weise einen andern Schüler auf die Frage: was ist das? das Wort Wein sprechen.

Der Lehrer richtet die Aufmerksamkeit des Schülers darauf, spricht das Wort dem taubstummen Schüler selbst vor, und läßt ihn die Bewegungen des Mundes, wenigstens an den Fingern aufzählen. Er spricht dann das Wort ohne w, nämlich, ein, und läßt es schreiben und sprechen, um ihm bemerkbar zu machen, daß nur noch die erste Mundstellung fehle, um das Wort ganz zu schreiben. Um den Schüler auf die Vorstellung der Winkel zu führen, welche sich an den Enden der Unterlippe bilden, und wodurch die Luft getrieben wird, so kehrt der Lehrer auf das v zurück, und erinnert daran, daß bei diesem ein solcher Winkel in der Mitte der Unterlippe eingedrückt, und durch diesen die Luft geflötet werde. Der Lehrer läßt den Schüler absichtlich diese Luft noch einmal wahrnehmen, indem er v sprechen will. Hierauf läßt er sogleich die Mundstellung vom w folgen, und deutet dabei auf die eben bemerkten zwei Winkel am Ende der Lippen. Er läßt auch hier, indem er die Stellung von w wiederholt, und zum Sprechen verwendet, den Schüler mit der flachen Hand fühlen, wie die Luft durch beide Winkelöffnungen weht.

Jetzt ist es sicher an dem, daß der Schüler dieselbe Stellung vornimmt, und mit derselben das Wort Wein spricht.

Die Wirkung der Mundstellung muß unausbleiblich folgen. Sollte dieß der Fall nicht seyn, so wäre sicher die Öffnung des Mundes nicht genügend, und in diesem Falle darf der Lehrer nur mit einem Federkiel, oder einem geglätteten Griffel die Öffnungen andeuten.

Ist der Buchstabe in seiner Verbindung mit den andern gesprochen, und die Stellung aufgefaßt; dann ist gewiß für den taubstummen Schüler nichts natürlicher und leichter zu bilden, als die beiden Winkel durch ein doppeltes v anzudeuten, und diese durch die kleine wagrechte Mittellinie zu verbinden, welche sich an den Lippen bis auf das Herabneigen in die beiden Vertiefungen der Endwinkel zeigt. Z. B. Tab. III. Fig. 47.

Die kleine wagrechte Verbindungslinie muß Anfangs, um die Buchstabenfigur recht anschaulich nachzubilden, nicht außer Acht gelassen werden; allein in der Folge verwischt sie sich durch das schnelle Schreiben von selbst. Das Wort W u r m wird auf dieselbe Weise benützt, und dient nur dazu, um den Buchstaben mehr einzuüben. Es darf aber dieses Wort nicht mehr außer Acht gelassen werden; denn das w mit e verbunden gibt sich von selbst, weil das Wehen der Luft schon das e gleichsam versteckt mit sich führt. Darum ist es also nothwendig, diesen Konsonanten noch mit andern Vokalen in Verbindung zu bringen.

Das Wort Wurm entspricht auch dem Zweck besonders wohl, weil das darauf folgende u dem Laut e ganz entgegengesetzt ist, und der Schüler darum angeleitet und gewöhnt werden muß, mit der Mundstellung vom w s c h n e l l in die eines solchen Lauts überzugehen.

Aus demselben Grunde ist auch noch das Wort w a r m zu benützen. Dasselbe entspricht nicht ganz unsern Forderungen, weil es ein Eigenschaftswort ist; allein es läßt sich doch

der Begriff davon geben, wenn nämlich erwärmte Gegenstände dem Schüler zu fühlen gegeben werden, und ihn ein andrer Schüler fragt: wie? der Lehrer ihn aber anweist, zu antworten warm, und sodann auch das Wort schreiben läßt.

§. 107.

k.

Wenn der Lehrer diesen Buchstaben recht gut und leicht sprechen lehren will, so muß er folgende Punkte beobachten.

Dem allgemeinen Grundsatz gemäß muß der Buchstabe in passenden Worten vorkommen.

Die passendsten sind Kamm, Kinn, Korn, Kern.

Die Gegenstände sind nach einander vorzuzeigen, und es ist um ihre Benennung zu fragen. Die Antwort ist: Das ist ein Kamm.

Dieses Wort ist darum am Zweckdienlichsten, weil das k mit dem darauf folgenden a am leichtesten zu sprechen ist.

Der Schüler muß nun, wenn der Lehrer ihm das Wort deutlich vorspricht, sogleich bemerken, daß er von den drei Bewegungen die zweite und dritte Bewegung kennt; weswegen er sie auch sogleich schreiben muß. Es kommt demnach nur auf den ersten Buchstaben an.

Der Lehrer stellt nun seinen Mund und mit diesem sein Gesicht absichtlich in die zwangvollste Spannung.

Er hält dabei den Mund offen, und deutet auf die Zunge, wie diese zurückgeschoben ist, und wie dadurch auch die Lippen ganz in ihre Endwinkel zurückgezogen sind.

Der Lehrer fordert nun den Schüler auf, dieselbe Stellung an sich vorzunehmen.

Nachdem dieser aber sie nur dem Scheine nach vornehmen wird, weil es einigen Zwang kostet, auch in der That

die Zunge im Gaumen zu verklemmen, so muß der Lehrer ihm das Hauptsächliche dieser Stellung, die zurückgeschobene Zunge besonders zeigen, und sich dazu verstehen, daß er den Schüler mit dem Finger in seinem Munde diese Lage der Zunge untersuchen läßt, und dagegen mit seinem Finger im Munde des Schülers selbst die Zunge desselben so viel als möglich zurückschiebt.

Mit dieser Stellung läßt nun der Lehrer den Schüler kamm sprechen, indem er es zugleich mit ihm spricht. Dieser wird es aber jetzt kaum noch sehr vernehmlich sprechen. Nun zeigt der Lehrer dem Schüler noch das letzte äußere Merkmal des zwangvollen Aussprechens dieses Buchstabens, indem er den Schüler anweist, mit seinen zwei Fingern an den Knoten seiner (des Lehrers) Luftröhre zu fühlen, um zu bemerken, wie hier bei dem Aussprechen dieses Buchstabens, wenn er recht gesprochen wird, ein gäher Druck fühlbar wird.

Hat der Schüler diesen wahrgenommen, während dem der Lehrer diesen Buchstaben spricht; so muß der Schüler denselben nun auch wieder sprechen, und die Finger dabei an dieselbe Stelle seiner eigenen Luftröhre legen, um dieselbe Wirkung im Sprechen wahrzunehmen.

Diese letzte Vorschrift ist hauptsächlich zu beobachten, weil sie sich auf den Unterricht der bald nachfolgenden zwei verwandten Buchstaben ch und g bezieht, und die wahre Kenntniß von allen dreien um so sicherer erzielt wird.

Nach Befolgung dieser Vorschriften kommt das k im Sprechen ganz sicher schon hörbar hervor, denn es ist die natürliche Folge des Stoßes, welcher mit dieser Stellung vorgenommen wird.

Es geht nun an das Schreiben oder Abbilden desselben.

Um unsere Buchstabenfigur zu gewinnen, läßt der Lehrer

den Schüler das Zeichen der Zunge hinzeichnen, weil sie hier die Hauptrolle spielt. Ist dieses geschehen, so nimmt der Lehrer abermal die Mundstellung des k vor, und gibt sowohl durch die ausdrucksvollere Stellung den Drang an, mit welchem die Zunge aus dem sie zurückhaltenden Zwange treten möchte, aber nicht kann, weil sie gleichsam von oben, und von unten im Schlund gehalten zu seyn scheint, welche Vorstellung der Lehrer durch die Stellung der Zeigefinger an den beiden Händen noch besonders hervorzuheben sucht.

Diese Stellung des Mundes und diese Pantomine veranlaßt den Lehrer, die zwei entgegenstrebenden Linien von unten und oben anzubringen. So entsteht dann auch die Figur k, welche der Schüler nachbilden muß, um sein Wort kamm zu schreiben. Nur die Verdoppelung des m ist noch anzubringen, welches, wie wir oben schon bemerkten, durch Wiederholung des sichtbaren Nachdrucks bemerkt wird, mit dem der Lehrer den letzten Buchstaben spricht, das ist mit einem sichtbar starken Druck des geschlossenen Mundes.

Es ist auch hier nichts weniger gefordert, als daß der Lehrer bei dieser Aussprache ein besonderes Zeichen oder eine besondere Anweisung geben müsse, um diesen Nachdruck anzuzeigen. Nein, auch die Verdoppelung der Buchstaben ist an unserm Munde eben so natürlich sichtbar, als sie dem Ohre vernehmbar ist, und darum ist die Verdoppelung des Buchstabens gleichfalls als eine natürliche Folgerung der Forderungen anzusehen. Wir haben dieß schon oben bei dem Worte: Mann, bemerkt; wir müssen aber hier die Bemerkung wiederholen, und im gegebenen Falle noch mehr verdeutlichen.

Es soll jemand selbst Kam und Kamm sprechen, und dabei vor dem Spiegel auf sich Acht geben, um zu sehen, (was er ohne Sehen auch fühlen kann), welcher große Unterschied an

seinem Lippenschluß bei der beiderseitigen Aussprache bemerkbar ist. Im ersten Falle schließen sich die Lippen gleichsam matt und langsam, im zweiten so schnell und kräftig, daß ein Zucken noch an den Lippen äußerlich bemerkbar ist.

So ist dann auch für die Orthographie bei dem Sprechensehenden gesorgt.

Nach dieser ersten Übung muß die zweite mit den Worten folgen, in welchen andere Vokale außer dem a vorkommen, weil einer natürlichen Folge vorgebeugt werden muß, nämlich der, daß der Taubstumme, im Falle ein anderer Vokal auf das k folgt, ka spricht, und den andern Vokal alsdann erst folgen läßt. Z. B. ko, kao.

Der Buchstabe k kann nämlich nicht anders gesprochen werden, als auf die Weise, daß die untere Kinnlade sich wie bei dem a schnell abwärts öffnet. Dadurch muß nun das k fast wie mit einem a hörbar werden, wenn der Mensch nicht in demselben Augenblick, wo er die Klemmung aufheben, und die Zunge vorstoßen will, sogleich die Mundstellung des folgenden Vokals vornimmt.

Darum muß die zweite Übung sogleich mit dem Vokal o vorgenommen werden, weil die Stellung der Lippen in die Runde herum gerade die entgegengesetzte vom a ist, bei welcher der Mund sich nur senkrecht hinabdrückt.

Das dienlichste Wort ist demnach korn.

Der Schüler ist daher anzuleiten, mit der Stellung vom k schnell in die von o überzugehen.

Dieses Wort dient auch noch zu der besonderen Übung, daß der Schüler lernt, die zwei sich gleichfalls entgegengesetzten Zungenbewegungen des Zurückschnellens in r und des Aufschlagens der Zunge in n schnell aufeinander folgen zu lassen.

Nach dieser Übung ist auch das Wort kern, wobei ver-

schiedene Kerne vorzuzeigen sind, auf gleiche Weise zu behandeln. Wegen des darinnen vorkommenden e dient auch dieses Wort sehr vortheilhaft zum Zwecke.

§. 108.

Z.

Dieses ist der letzte Buchstabe in der ersten Reihe. Oben bei der Beschreibung der Buchstaben haben wir gesehen, welche umständliche Schwierigkeit die Beschreibung dieses Buchstabens veranlasse; hier müssen wir aber mit Aufmerksamkeit bemerken, welche Schwierigkeit der Unterricht im Sprechen desselben zur Folge habe. Nicht nur, daß alle jene oben bezeichneten Momente der Beobachtung der äußern Stellung dieses Buchstabens hier dem Schüler zur genauen Anschauung, zum Auffassen und zum Nachbilden gegeben werden müssen, so hat man, wenn auch Alles beobachtet zu seyn scheint, doch zu besorgen, daß der Schall dieses Buchstabens entweder nicht, oder gar ein anderer, nämlich der des t hervorkommt. Es ist daher eine besondere Aufmerksamkeit des Lehrers hier nothwendig.

Vor Allem hat der Lehrer passende Worte zur Übung zu nehmen. Dergleichen sind Katz ohne t, Zahn ohne h gesprochen, also kaz, zan, ferner zinn, zaum.

Der Lehrer zeigt eine Katze im Bilde vor, fragt den Schüler oder den Nebenstehenden: was ist das? Der Taubstumme lächelt vielleicht mit Kopfnicken, die Antwort, daß er wohl das Thier kenne, der andere Schüler nennt es aber.

Der Lehrer spricht den Namen, wie bisher alle Worte, nach, fordert aber den Schüler zur besondern Aufmerksamkeit auf, um eben die verschiedenen Züge des sprechenden Mundes ja recht aufzufassen.

Er spricht zu diesem Ende ka, und läßt den Schüler zu-

erst diese Sylbe schreiben. Nun wiederholt er das ka und stellt den Mund so expressiv als möglich in die Stellung des z, indem er auf alle Züge besonders hinweist. Er zieht die Lippen scharf an die Zähne und in ihre Endwinkel zurück, und bildet, da er beide Lippen nicht wie bei m aufeinander legt, zwei wagrechte Linien, die er nun mit den Fingern am Munde andeutet, und dann an die Tafel zeichnet. Nun läßt der Lehrer den Schüler die vorzüglich breite Erhöhung bemerken, welche die Zähne der angespannten oberen Lippe geben, und die sich wie eine kleine Säule unter der Nase fast bis zum Kinn herabzieht. Der Lehrer faßt diese mit dem Zeigefinger und Daumen im Herabfahren, und zeichnet dann die breite senkrechte Linie in die Mitte der beiden schon stehenden Parallelen. Nun macht er aber auch auf die Zunge aufmerksam, welche diese Linie ihrer Breite nach gleichsam durchstößt, indem sie sich ein wenig durch die Zähne drängt.

Die Zunge muß, wohlgemerkt, ja nicht zu weit, sondern nur mit der vordersten Begränzung sichtbar seyn.

Nun macht der Lehrer einen recht bemerkbaren Stoß, um die Aussprache des z vorzunehmen.

Damit er aber dasselbe zum Wort gehörig angibt, so wiederholt er im Hindeuten auf der Tafel ka, und fügt dann das z sogleich hinzu, also kaz.

Nun fordert er den Schüler auf, dieselbe Stellung Zug für Zug nachzubilden.

Dabei hilft er aber vor Allem darin nach, daß er selbst die Lippen des Schülers streckt, zurückschiebt, und sie somit auch scharf über die Zähne streift. Hierauf läßt er ihn die Zunge etwas durch die Zähne legen, und weist ihn an, nun den Mund mit einem Stoß zu öffnen.

Anfangs wird nun wohl der Schüler dieses thun, aber

nicht mit Erfolg. Es wird nämlich außer der Luft gar nichts wahrnehmbar seyn.

Der Lehrer macht den Schüler darauf aufmerksam, und macht ihm besonders den gewöhnlichen Fehler bemerklich, daß er bei dem Mundöffnen die Spannung nicht beibehalten habe, und daß er darum auch keinen solchen Stoß habe bewirken können, wie er an ihm (dem Lehrer) bemerken müsse, indem er abermal das z im Worte kaz spricht, und dem Schüler den verschiedenen Luftstoß zu fühlen gibt.

Damit der Schüler seinen Fehler recht genau einsieht, so setzt der Lehrer seinen Mund noch einmal in dieselbe Stellung, spricht aber das z aus, wie es der Schüler sprach, nämlich mit nachgelassener Spannung der Lippen, läßt den Schüler dabei mit der vorgehaltenen Hand gleichfalls die Luft fühlen, welche aus dem Munde hervorgeht, und spricht, indem er den Schüler aufs Neue aufmerksam macht, abermal das z mit beibehaltener Spannung, folglich mit dem wahren Stoß, läßt den Schüler ihn auch jetzt fühlen, um die große Verschiedenheit des Stoßes der Luft wahrzunehmen, welcher nun aus dem Munde dringt.

Nach diesem Versuche schreitet der Lehrer zu einem andern Versuch, um noch mehr den Unterschied und somit die Wirkung des Buchstabens z recht genau zu erkennen zu geben. Der Lehrer läßt nämlich den Schüler die Finger an die oben erwähnte Stelle an der Luftröhre anlegen, und spricht dann wieder nach Art des Schülers das z, und fragt den Schüler, ob er da etwas gefühlt habe. Auf die Antwort nein, spricht der Lehrer sogleich das z wie es gesprochen werden muß, und fragt den Schüler abermal, ob er nun das Zittern gefühlt habe; auf die Antwort ja, fordert der Lehrer den Schüler auf, den Buchstaben gleichfalls (es versteht sich im Wort) zu sprechen,

und dabei an sich selbst fühlend zu bemerken, ob er den Buchstaben recht gesprochen habe. Es mag nun wohl gelingen, daß der Schüler mit einem Stoß einen Buchstaben hervorbringt, allein wahrscheinlich ist es nicht das z, sondern das t. Worin liegt nun wohl die Ursache? In zwei Umständen, die hier wohl zu beobachten sind. Erstens: der Schüler behält entweder nicht die Zähne beisammen, indem er spricht, sondern er stößt die Zungenspitze durch; oder zweitens: er läßt die Zunge in der wagrechten Richtung, und sie vermag nicht den gepreßten Stoß hervorzubringen, den das z fordert.

Der Lehrer hat also den Schüler auch noch auf diese Umstände aufmerksam zu machen.

Das erste Hinderniß und die — Vermeidung desselben kann der Lehrer dem Schüler auch durch das Gefühl zu erkennen geben.

Zu diesem Ende läßt er die Hand des Schülers wieder vor seinen Mund halten, und spricht t, nämlich kat, und gleich darauf z, kaz.

Der Schüler muß nun unvermeidlich wahrnehmen, daß im ersten Fall der Luftstoß konzentrirt, und gleichsam geründet hervorkam, im zweiten Falle aber der Breite nach — ausgedehnt und gleichsam gespalten.

Nun macht der Lehrer den Schüler auch auf die Ursache aufmerksam, nämlich auf die in die Breite gelegte und so beibehaltene Zunge.

Damit aber der Schüler mit dieser Stellung den Buchstaben ganz sicher treffe, so führt der Lehrer den Schüler auf den gleichartigen Stoß des Riesens, und deckt davon dem Schüler noch die letzte Ursache auf, nämlich die zugleich gegen — den obern Gaumen gedrückte Zunge.

Hat der Schüler nun alle diese Merkmale des Buchstabens

aufgefaßt, und beobachtet sie, dann kommt der Buchstabe auch unfehlbar hervor, und der Lehrer schreitet dann zur weitern Übung der Aussprache desselben durch Worte, welche mit dem Buchstaben beginnen.

Die dienlichsten sind ihm Zinn, Zahn (ohne h gesprochen) und Zaum.

Es versteht sich, daß von jeder Benennung der Gegenstand wie bisher immer gefordert wurde, vorgezeigt, die Benennung abgefragt, sodann vom Lehrer in der Art wiederholt werde, daß der taubstumme Schüler von nun an das Wort sprechen sehen, nachsprechen, und zugleich schreiben muß, weil er die übrigen Buchstaben schon kennt.

b.

Buchstaben, welche über die Parallellinien hinausreichen.

l, t, d, h, ch,

§. 109.

l.

Dieser Buchstabe ist am leichtesten zu lehren, sowohl was das Schreiben als das Sprechen betrifft.

Der Mund hat bei dem Sprechen dieses Buchstabens seine gewöhnliche und natürliche Öffnung, wie er sie schon zum Athmen gebraucht, und es kommt dabei kein anderes karakteristisches Merkmal vor, als daß die Zunge als Sprechinstrument sich etwas über die Zähne vorlegt, weswegen auch sie nur in dieser Lage aufgefaßt, und eine über die Parallelen verlängerte senkrechte Linie als entsprechendes Zeichen für den Buchstaben gesetzt wird, weil dasselbe Zeichen bei den Buchstaben i, r, n, wo die Zunge sich noch innerhalb der Zähne hält, auch innerhalb der Parallelen hingezeichnet wird.

Der Schüler sieht dieses leicht ein, sobald er einmal dieses Verhältniß erkannt hat. Um zum Ziele zu kommen, muß der Lehrer Anfangs ein Wort gebrauchen, das mit l endigt, nicht bloß, weil die Stellung des Mundes oder die Lage der Zunge beibehalten, folglich um so leichter vom Schüler ersehen, sondern weil dieser Buchstabe — am Ende am leichtesten gesprochen werden kann; denn er hat das Eigne, daß die Zunge sich oben an die Zähne ein wenig anlegen muß, damit der lallende Hall hervorkommt; nun ist es natürlich einem noch ungeübten Sprecher schwer, wenn er diese Stellung der Zunge schnell verlassen und in eine andere übergehen soll.

Das Wort, welches daher hier am besten zum Zweck dient, ist — Aal.

Wenn der Lehrer diesen Fisch, wenn nicht in Wirklichkeit, — im Bilde vorgezeigt hat, und die Benennung wiederholt; so kann er den Schüler auf die zweite neue Mundstellung um so leichter aufmerksam machen, weil die vom a von der des l zu auffallend verschieden ist. Er läßt nun das a zweimal sprechen, spricht es selbst mit und läßt hierauf den Schüler die verlängerte Zunge sehen, mit welcher er das l spricht, und führt den Schüler auf die Buchstaben i und r zurück, um ihn selbst bemessen zu lassen, daß bei diesen sich die Zunge innerhalb des Gaumens halte, gegenwärtig aber sich über die Zähne vorlege. So läßt er nun den Schüler gleichsam von selbst auf die Folgerung kommen, daß das Bild der Zunge hier verlängert hingezeichnet werden müsse, wenn die Mundstellung auf entsprechende Weise dargestellt werden soll.

Soll aber der Schüler das Wort oder eigentlich den Buchstaben l nach aa sprechen, so darf der Lehrer nur den Vortheil gebrauchen, daß er den Schüler die verlängerte Zunge an die

obere Zähnreihe stark anlegen läßt, indem dann der Hall vom l nach a für sich hervorkommt.

Der Lehrer hat dabei nur die Aufmerksamkeit nothwendig, zu untersuchen, ob der taubstumme Schüler seine Zunge auf die erforderliche Weise verlängern kann; denn darinnen zeigt sich nicht sowohl ein natürliches Gebrechen, als ein zufälliges; indem der Taubstumme, weil er seine Zunge gar nicht gebraucht, sie schwer, insbesondere, wenn er schon im Alter vorgerückt ist, sie Anfangs gar nicht wohl vorstrecken kann, oder wenigstens schwer dazu anzuhalten ist.

Ist es dem Schüler gelungen, mit der gehörigen Zungenlage den Nachhall vom l vernehmen zu lassen, so darf der Lehrer ihn nur anweisen, diese Stellung beizubehalten, während dem er (der Lehrer) ein Wort schreibt, das mit l anfängt, z. B. lamm, und ihn auffordert, dasselbe mit ihm zu sprechen. Wenn der Lehrer richtig zu Werk geht, so wird der Schüler sicher das Wort lamm lesen oder sprechen. Sollte aber dieß nicht gelingen, so können nur folgende Hindernisse aufgesucht werden. Der Schüler hat entweder die Zunge an die obere Zähnreihe nicht angelegt gelassen, oder er ist mit der Zunge vorerst zurückgegangen, und hat das am für sich gesprochen. Im ersten und zweiten Falle hat also der Lehrer den Schüler anzuweisen, mit der Zunge fest oben liegen zu bleiben, und mit der so vorgesteckten Zunge ins a gleichsam herunter zu fallen. Unter dieser Bedingung muß das Wort lamm sogleich und zwar nothwendiger Weise richtig gesprochen werden.

Dieser Buchstabe braucht dann daher auch keiner weitern Übung.

§. 110.

h.

Recht natürlich und für den Schüler begreiflich sollte das t

folgen und zwar natürlich und leicht im Sprechen, wenn es zuletzt gesprochen wird. Denn es hat bei diesem Buchstaben dieselbe Schwierigkeit wie bei l statt, daß es dem Sprechenlernenden etwas schwer wird, von der zu diesem Buchstaben erforderlichen Mundstellung schnell in eine andere überzugehen, und darum es ihm leichter gelingt, mit der Mundstellung eines Vokals in die von t am Ende eines Worts überzugehen, und dann erst, wenn er einmal die rechte Mundstellung vom t gewonnen hat, mit ihr im Anfang eines Worts in eine andere Stellung überzugehen.

Dieß ist der Grund, warum wir den Hauchbuchstaben h früher lehren müssen; denn wir haben in unserer Sprache keine — für den Taubstummen verständliche Begriffsworte, welche mit t endigen, außer solchen, die mit einem h anfangen.

Der Buchstabe h hat im Sprechen- und Schreibenlehren gar keine Schwierigkeit, sobald dem Schüler die Vorstellung von einem sanften Hauch beigebracht worden, mit welchem der Buchstabe ausgesprochen wird, und der Schüler auch die Mundstellung und Bewegung kennen lernt, welche den sanften Hauch verursacht.

Der Lehrer hat daher nichts anders nöthig, als ein passendes Wort zu seinem Zweck zu verwenden. Dieser Buchstabe fordert seiner Natur nach, zur Einübung gerade die entgegengesetzte Praxis vom l, nämlich ein Wort, das mit h anfängt, weil außerdem die wahre Vorstellung von dem Buchstaben gar nicht einmal beigebracht werden könnte, indem das h in der Mitte und am Ende nicht einmal einen Hauch vernehmlich macht, sondern nur wie eine Dehnung vorkommt.

Das Wort, welches hier gebraucht werden kann, ist Haar. aar ist bekannt, es darf also nur auf den ersten Buchstaben die Aufmerksamkeit gerichtet werden.

Wenn die Benennung recht sichtbar für den Schüler angegeben worden ist, so hat der Lehrer nichts weiter zu thun, als den Schüler erforderlichen Falls mittels Hinweisung auf glühende Kohlen, welche er mit sanftem Hauch anfacht, darauf zu leiten, daß die Bewegung, mit welcher das a gesprochen wird, dieselbe sey, und auch nichts weiter gefordert werde, als das a mit einem Hauch, den der Schüler fühlen kann, auszusprechen.

Sobald der Schüler mit derselben Bewegung der von unten hinaufgehobenen Kinnlade das aar ausspricht, so ist das h in seiner geforderten Wirkung nothwendig erzielt.

In so weit hat also das Sprechen dieses Buchstabens gar keinen Anstand. Nur, wo das h als Dehnung vorkommt, scheint es einigen Anstand zu veranlassen; allein es ist auch hier, wie wir bald sehen werden, nur Schein.

Ein anderer wichtiger Anstand darf hier nicht übersehen werden.

Der Buchstabe h hat das mit dem k gemein, daß er ein a im Grunde vernehmen läßt. Wenn daher der Lehrer darauf nicht achtet, so erfolgt bei dem taubstummen Schüler eine falsche Aussprache bei den übrigen Vokalen, welches sich in der Folge schwer verbessern läßt. Der Schüler spricht z. B. anstatt horn ha — orn, anstatt hut ha — ut.

Eben darum muß der Lehrer, sobald der Schüler den Hauchbuchstaben in der Aussprache trifft, die Einübung desselben durch alle Vokale durchgehen lassen, und dabei die Anleitung geben, die Stellung des folgenden Vokals sogleich anzunehmen, den Laut aber hauchend hervorzubringen. Die Worte, die er dazu gebrauchen kann, sind horn, hirn, helm, huhn ohne h in der Mitte gesprochen.

Es darf bei jedem der vier andern Vokale die Mundstellung unverändert gelassen, und nur die untere Kinnlade in die Hö-

he bewegt werden, so geht der Hauch dem Vokal nothwendiger Weise voraus.

Indessen ist es nicht zweckdienlich, diese Übung früher vorzunehmen, als bis der Buchstabe h hingezeichnet oder geschrieben ist, weil Anfangs die Stellung zum Hauch ganz unabhängig und in größerer Form der Bewegung vorgenommen werden muß, um die Figur des Buchstabens anschaulicher zu machen.

Dem zufolge geht es nach der ersten Belehrung über das Sprechen dieses Buchstabens, zum Zeichnen einer passenden Figur.

Wenn einmal das h gesprochen ist; so kommt es also zum Schreiben. Wir haben oben gesehen, daß wir kein passenderes Bild für diesen Buchstaben setzen können, als das eines Blasbalgs. Wenn der Lehrer bei der Einübung dieses Buchstabens glühende Kohlen in einer Pfanne bei der Hand hat, so muß er auch einen Blasbalg zur Seite haben; denn wenn er Anfangs die Kohlen selbst mit seinem Hauch anfachte, so kann er, wenn es zum Entwerfen eines passenden Bildes kommen soll, den Blasbalg vorzeigen, und so aufziehen, daß er die Umrisse in h dabei andeutet und hinzeichnet.

Das Zeichnen des Buchstabens hat nun sicher auch für den Schüler keine Schwierigkeit. Das Bild aber, das sich ihm dabei einprägt, läßt ihn auch niemals mehr die Eigenheit des Buchstabens in der Aussprache vergessen.

Daher darf der Buchstabe auch in der Mitte oder am Ende nicht als Dehnung, sondern als Hauch gelehrt werden, und dann wird auch das Wort richtig gesprochen.

Es würde auch zu lange währen, bis man dem Schüler den Begriff einer Dehnung beibrächte. Zudem wäre der Unterricht inkonsequent und wahrhaft falsch. Denn z. B. im Worte Hahn dem Schüler zu sagen, das a wegen des h zu dehnen,

muß dem Schüler inkonsequent vorkommen, nachdem auf diese Weise das h überflüssig als Buchstabe steht, indem es doch einen Hauch anzeigt. Es muß ferner dagegen der Grund vermißt werden, warum das a gedehnt werden soll.

Ein Dehnen des Vokals ist nur ein Forttönen oder Lauten desselben. Dieses ist aber nicht der Ausdruck des Hauchs.

Es ist ferner ein großer Unterschied zwischen der Verdoppelung des Vokals aa und dem h; z. B: In dem Worte Haar muß der Schüler gewöhnt und geübt werden, das a zweimal anzugeben, im Worte Hahn aber einmal mit dem darauf folgenden Hauch, welcher recht vernehmlich angegeben werden kann, wenn das Wort richtig gesprochen wird.

Der Schüler muß nämlich angeleitet werden, gleich nach dem a die Unterlippe zum Hauch zu bewegen, ehe das Aufschlagen der Zunge zum n erfolgt.

Doch! dieses läßt sich freilich persönlich besser zeigen, als schriftlich erläutern. Wer indessen die Versuche an sich selbst fleißig vornimmt, dem mag diese kurze schriftliche Bemerkung über das Verhältniß des h als sogenanntes Dehnungszeichen genügen.

Eine weitere Einübung dieses Buchstabens ergibt sich noch nach dem nun folgenden Unterricht über die Buchstaben t und d.

§. 111.

t.

Zum Unterricht des Sprechens und Schreibens dieses Buchstabens dienen am ersten die Worte, in welchen er am Ende vorkommt; denn es hat bei diesem Buchstaben dasselbe, wo nicht ein schwierigeres Verhältniß, statt, wie bei l.

Der Mund nimmt nämlich mit seinem Sprechinstrument, (der Zunge) eine solche Stellung an, daß es einem Anfänger

im Sprechen etwas schwer wird, diese Stellung schnell zu verlassen, um in eine andere überzugehen.

Nach der obigen Buchstaben-Beschreibung im ersten und zweiten Hauptstück wird bei diesem Buchstaben die Zunge zusammengedrückt, und mit der Spitze durch die Zähne gedrängt, an die sich die Lippen scharf anlegen, um mit dieser Stemmung einen Stoß von Luft hinauszugeben, der einen dumpfen Hall zur Folge hat, wie der Stoß eines harten Körpers auf einen weichen, oder eines weichen auf einen harten. Dieser dumpfe Hall ist die natürliche Folge des gedachten Stosses. Daher darf auch bei diesem Buchstaben der Schüler nur angewiesen werden, die wahre Stellung des Mundes zu treffen.

Die dienlichsten Worte zur Übung sind Hut und Haut.

Die Gegenstände werden, wie bisher vorgezeigt, benennt und deutlich vorgesprochen. Der Schüler muß die ersten bekannten Buchstaben sprechen und schreiben; bei dem letzten aber nun genau auf den Mund des Lehrers sehen, um dieselbe Stellung nachzubilden. Damit er sie richtig trifft, zeigt ihm nun der Lehrer, daß hier zwar wie bei l die Zunge über die Zähne hinausgehe, daß sie aber noch weiter sich hinausstrekken könne, wie der Lehrer es vormacht, jedoch von den Zähnen, die sich bis auf die Mitte zusammenfügen, so gehindert werde, daß nur ihre Spitze durch sie vordringen könne.

Der Lehrer läßt daher die Zunge in ihrem verlängerten Maß, wie bei l hinzeichnen, und macht nun auf den mittlern Theil der Zähne aufmerksam, welche die Zungenspitze gleichsam abschneiden. Er fordert den Schüler auf, selbst dieses an dem Zungen-Zeichen anzudeuten, und veranlaßt ihn, dieses durch die kleine wagrechte Linie zu thun.

Steht nun die Figur da, so soll mit der ihr entsprechen-

den Stellung die letzte Bewegung zum Sprechen des Worts Hut vorgenommen werden.

Damit nun diese vollkommen gelingt, so macht der Lehrer den Schüler auf den Umstand aufmerksam, daß die Zunge hier nicht, wie bei z, in der Breite sich durch die Zähne drängen wolle, sondern sich gleichsam durch die Runde gleich einem kurzen Stocke zusammenziehe, um mit der an die Zähne angestemmten Spitze einen Stoß vorzunehmen.

Um aber dem Schüler darinnen die sicherste Anleitung zu geben, so hat der Lehrer folgenden Vortheil anzuwenden.

Er zieht seine Zunge in die Runde zusammen, ründet auch seinen Mund so enge, wie z. B. bei dem ö-Sprechen; drängt dann die gerundete Zunge, anstatt durch die Zähne, durch die gerundeten Lippen, und versucht nun einen Stoß mit der Zunge, wobei sich's zeigt, daß dieselbe Wirkung wie bei dem gewöhnlichen t-Sprechen hervorkommt, mit dem einzigen Unterschied, daß der dumpfe Hall noch dumpfer ist, weil der Widerstand wegen der Weichheit der Lippen dumpfer werden muß.

Indessen kann der Lehrer auf diese Weise den Schüler über den Stoß instruiren, mit welchem er den Buchstaben t hervorbringen soll.

Um recht sicher darin zu gehen, muß der Lehrer, indem er den Stoß auf die hier bezeichnete Art, und auf die gewöhnliche Weise vornimmt, den Schüler nicht blos scharf auf den Mund sehen, sondern auch die Hand vor den Mund halten, lassen, um die Wirkung des Stosses zu fühlen.

Hat er aber den Unterschied bemerkt, so muß er ihm nun auch die Ursache davon dort in der Weichheit der Lippen, und hier in der Festigkeit derselben, weil sie an den Zähnen anliegen, nachweisen.

Die Aussprache des Buchstabens gelingt dann bei dem Schüler gewiß, ja was schon oben bemerkt wurde, der Stoß der Zunge wird gewöhnlich so stark, oder der ungeübte Schüler hebt die Stemmung der Zunge an die Zähne so langsam auf, daß immer ein leises e oder ä am Ende hörbar wird. Eben darum hat der Lehrer auch hier wieder vorzubeugen, indem er den Schüler anweist, mit der Zunge so schnell als möglich zurückzufahren.

Ist dieses nun auch gelungen; dann kann der Lehrer die Übung mit Worten fortsetzen, welche mit dem Buchstaben anfangen.

Einsylbige, die zum Zweck dienen, gibt es aber ausser dem WortTanz keine, darum muß hier schon die Regel, im Anfang nur einsylbige Worte zu gebrauchen, überschritten werden. Dann haben wir die Worte Tanne, Teller. Dabei muß nur, was auch später besonders vorkommt, die Regel beobachtet werden, daß die Abtheilung des Worts in der Art vorgenommen werde, vermöge welcher der eine Konsonant in der Mitte herüber, der andere hinüber gezogen und gesprochen werde. Z. B. Tan ne, Tel ler.

So wie oben bei den Wörtern, in welchen das t am Ende vorkommt, der Schüler angewiesen werden mußte, bei dem t schnell mit der Zunge zurückzufahren, so muß er aber bei solchen, wo es im Anfange vorkommt, angeleitet werden, mit dem Stoß der Zunge sogleich in den folgenden Laut überzugehen, sonst kommt der Fehler vor, daß er te spricht und das e folgen läßt. Z. B. Teanz, Teanne.

§. 112.

d.

Worin der Unterschied des t und d bestehe, ist oben schon erörtert worden. Der Schüler ist also bei diesem Buchstaben

nur anf den Unterschied des Stosses nach seiner Wirkung aufmerksam zu machen. Er wählt daher die zweckdienlichen Worte. Dergleichen sind Rad, Jud (iud) *) Auch können die zweisylbigen Worte Leder und Nadel noch gebraucht werden.

Der Lehrer muß nämlich die Gegenstände im Bild vorzeigen, und wie herkömmlich um die Benennung einen Andern fragen, welcher auf besondere geheime Anweisung die Worte fehlerhaft mit t spricht. Z. B. Rat, Jut. Der Lehrer macht nun den Sprechenden auf den Fehler aufmerksam, und er muß ihn im Vorsprechen verbessern. Nun spricht der Lehrer dem taubstummen Schüler das Wort vor, und deutet ihm dabei folgende Punkte der Aufmerksamkeit an. Vor allem zeigt er ihm, daß auch hier die Zunge wie vorhin das Hauptsprechinstrument sey. Er weist ihn daher an, die Zunge wie vorhin in dem verlängerten Maß hinzuzeichnen, hält ihn aber auf, die Spitze oben zu durchschneiden; allein weist ihm nun auch den Grund davon auf.

Der Lehrer stellt nämlich jetzt wieder seinen Mund zum d Sprechen, und läßt den Schüler in den Mund schauen, um ihn bemerken zu lassen, daß die Zähne nicht mehr so enge zusammenstehen, folglich sie die Zungenspitze nicht mehr so strenge zurückhalten, oder abschneiden.

Er zeigt ihm aber nun weiter, daß auch die Lippen nicht mehr so enge an den Zähnen angeschlossen seyen, sondern daß sie vielmehr eine, wiewohl etwas enge, runde Mundöffnung bilden, die der Lehrer mit dem kleinen Finger gleichsam durch=

---

*) Vorausgesetzt, daß der Schüler das Eigenthümliche der gemeinen Juden kennen gelernt hat, und im Bilde wieder sieht.

bohrt, um den obwaltenden Unterschied recht augenfällig darzustellen.

Da der Lehrer nach hinweggezogenem Finger diese enge runde Öffnung des Mundes nun frei vorzeigt, so muß er auch die geründete Zunge so weit durch die Zähne vorlegen, daß sie eben durch diese Mundöffnung sichtbar wird. Auf diese Veranlassung deutet er dem Schüler an, daß die Zunge nur darum freier hervorkommen und gesehen werden könne, weil der Mund sich in die Runde öffnet. Aus diesem Grunde zeichnet der Lehrer unten an der senkrechten Linie den kleinen Kreis, so wie wir oben bei der Beschreibung der Buchstaben ihn gesehen haben.

Jetzt fordert er den Schüler auf, dieselbe Stellung nachzubilden, wobei er ihm Punkt für Punkt hilft. So z. B. öffnet er ihm selbst die Zähne so weit, daß der Schüler mit seiner Fingerspitze durchfahren kann. Hierauf weist er ihn an, die Zunge geründet vorzustrecken. Dann öffnet er ihm die Lippen gleichfalls mit der Fingerspitze und fordert ihn auf, nun Rad, oder Jud zu sprechen. Um sich die Aussprache des d aber noch mehr zu versichern, spricht der Lehrer dem Schüler vorher das Wort selbst noch einmal vor, und gleich darauf mit dem Zeichen der Verneinung (nicht) Jut, sondern Jud.

Zugleich läßt er den Schüler wie vorhin die flache Hand vor den Mund halten, um den großen Unterschied des Luftstosses, der zwischen jener und dieser Aussprache statt findet, dabei wahrzunehmen.

Nach dieser Übung wird es nun dem Schüler gewiß gelingen, d und t zu sprechen, und er wird nicht blos in den Worten, die er schreiben gelernt hat, sondern in jedem, das er sprechen sieht, wenn anders der Sprechende nicht zu feh-

lerhaft spricht, die Orthographie genau beobachten; welche hörende Schüler, nach alter Methode unterrichtet, so häufig verfehlen.

Es ist, was nun der Leser bemerken wird, ein auffallend großer Unterschied unter der Mundstellung zwischen beiden Buchstaben, den wir natürlich vor dieser Beobachtung nicht ahneten.

Hat nun der Schüler den Buchstaben d am Ende richtig gesprochen, so muß er ihn nun auch in Wörtern sprechen, welche mit dem Buchstaben anfangen. Solche sind Daum (Daumen) und Darm, von welchem ein Stück vorgezeigt werden kann.

Der Lehrer muß wie bei t verfahren. Er läßt nämlich das vorige Wort sprechen, in welchem der Buchstabe am Ende vorkam, und weist den Schüler an, die Mundstellung beizubehalten, und mit derselben auf die Buchstaben aum überzugehen.

Hat nun der Schüler keine Schwierigkeit mehr, den Buchstaben zu sprechen, so muß er ihn so schreiben lernen, wie wir das d in der Schrift haben. Dazu dient nun das Schreiben des d im Zusammenhang gleich bei dem ersten Wort daum. Der Lehrer zeigt nämlich, daß, im Falle am d der ganze Kreis bleibt, zwischen diesem und dem a gar nicht wohl ein Zusammenhang statt finden könne, außer er müßte auf die widrigste Weise durch eine wagrechte Linie hergestellt werden. Der Lehrer zeigt dieses vor, z. B. Tab III. Fig. 48.

Die Miene des Mißfallens erzeugt auch die Vorstellung des Unschicklichen bei dem Schüler, und den Wunsch einer Verbesserung. Dieß gibt dem Lehrer die Veranlassung, den Bogen nicht ganz zu vollenden, sondern in so weit, daß die Bogenlinie an das a sich anlegt, z. B. Tab. III. Fig. 49, wie

auch oben in der Buchstabenbeschreibung schon vorkam. In den weiteren Schreibübungen verliert sich dann unmerklich die zu starke Bogenlinie, ob sie gleich zum a und o besser paßt, als die gerade schiefe Linie.

§. 113.

ch.

Der Buchstabe, den wir nun müssen eintreten lassen, ist das ch.

Es wäre zu wünschen, daß er nach b und p gelehrt werden könnte, weil wir von diesem Buchstaben wenige Begriffsworte zur Übung haben, die mit den schon kennen gelernten Buchstaben anfangen, allein er gehört noch in die Reihe der Buchstaben oberhalb der Parallelen, und auf das b, welches auch noch in diese Reihe gehört, muß unmittelbar p folgen.

Die Wörter, welche zum Zwecke dienen, sind Tuch und Dach.

Das erste und zweite kann in natura vorgezeigt werden.

Bei diesen Worten kommen beide Buchstaben t und d wieder in die Übung; denn tu kann der Schüler sowohl als da sprechen sehen, sprechen und schreiben. Wenn nun der Lehrer die Gegenstände vorgezeigt, die Benennungen von einem andern Schüler vernommen, und die Worte dem taubstummen Schüler vorgesprochen hat, so fordert er ihn auf, die Mundstellungen zu zählen, und die schon kennen gelernten zwei ersten Buchstaben zu sprechen und zu schreiben; folglich wird bloß bei der dritten Mundstellung angehalten.

Der Lehrer spricht das Wort Tuch noch einmal, hält beim u etwas inne, und fällt dann in das ch, indem er ein wenig zögernd den untern Gaumen etwas rückwärts hinabdrückt, auch die untere Lippe zugleich mit abwärts zurückzieht, so daß man diesen Druck und Zug tief unten am Kinn bemerken muß.

Damit aber der Taubstumme diese Wirkung des ch-Sprechens nicht bloß mit dem Auge, sondern auch mit dem Gefühl wahrnehme; so läßt der Lehrer ihn auch noch sein Kinn mit zwei Fingern fassen, und spricht dann abermal das ch, wobei die eben angedeutete Wirkung sich dem Gefühl unverkennbar aufdringt. *)

Wenn nun aber der Schüler diese Stellung des Mundes äußerlich vollkommen aufgefaßt hat; so muß zur Zeichnung geschritten werden. Um dazu zu gelangen, fragt der Lehrer pantomimisch den Schüler, wie nun wohl der Buchstabe zu zeichnen sey. Auf die Äußerung seiner Verlegenheit spricht der Lehrer den Buchstaben noch einmal, und läßt den Schüler vorher — nicht mehr den Finger an das Kinn, — sondern unter dem Kinn an die Mitte der untern Kinnlade anlegen. Nun wird der Schüler, besonders wenn der Lehrer den Buchstaben mit Nachdruck spricht, hier eine Veränderung spüren und zwar eine Art von Druck. Hat der Schüler diese Beobachtung gemacht, dann sucht der Lehrer ihm auch die Ursache davon aufzudecken. Es ist diese die Wölbung der Zunge in der Mitte des Gaumens. Der Lehrer öffnet zu diesem Ende den Mund, zeigt die Zunge in ihrer natürlichen Lage, und zieht sie dann bis auf die Mitte des Gaumens zurück, was er nicht bloß frei sehen läßt, sondern auch mit seinem Finger dem Schüler nachweist.

Dabei zeigt aber der Lehrer auch, wie die Zunge bei dem Zurückziehen sich wölbt, und einen Bogen bildet.

---

*) Wer diese Beschreibung aufmerksam auffaßt, und sie mit seiner eignen Beobachtung vergleicht, wird sich gewiß überzeugen, daß es die irrigste Behauptung sey, der Buchstabe ch verursache nur im Innern eine Veränderung, sey aber äußerlich gar nicht sichtbar.

Dieses ist nun der Hauptpunkt, worauf der Lehrer die Aufmerksamkeit des Schülers richtet und festhält; denn dieser Bogen gibt ihm Grund, die innere Mundstellung des Buchstabens mit einer ähnlichen Bogenlinie zu bezeichnen. Der Lehrer zeichnet auch diesen Bogen vor der Hand auf die Tafel hin, wie oben bei der Beschreibung der Mundstellungen schon angegeben wurde. (Tab. III. Fig. 25.) Aber nun macht er den Schüler noch auf einen Umstand aufmerksam.

Der Lehrer spricht noch einmal den Buchstaben, und läßt dabei den Schüler die Hand von oben herab vor den Mund halten. Thut dieß der Schüler, so legt der Lehrer nur etwas mehr Nachdruck auf das ch, wie Tyroler und Salzburger vom gemeinen Volke es aussprechen, und der Schüler wird am Ende einen sanften Hauch wahrnehmen, ähnlich dem, den er bei dem h wahrnahm. Der Lehrer fragt ihn darüber, und erinnert ihn dabei an h, spricht noch einmal den Buchstaben, und zeigt, daß am Ende die untere Lippe sich ein wenig in der Art hebe, wie sie bei dem vollen h in größerem Maß thut. Dieser Umstand gibt die Veranlassung, an den Schüler selbst gleichsam die Frage zu stellen, ob er es nicht für passend halte, das h an den Bogen anzufügen. Geschieht dieß, so entsteht die Figur, wie wir sie Tab. III. Fig. 26 gezeichnet haben. Allein dabei ergibt sich wieder die schon bekannte Schwierigkeit, daß der Bogen nicht wohl auf diese Weise an das h angefügt werden könne, sondern daß es darum schicklicher sey, ihn aufrecht zu stellen; wo dann vom Ende des Bogens die Schlußlinie hinaufgezogen werden kann, und unter dieser Ansicht läßt nun der Lehrer den Schüler selbst den Buchstaben in der Art zeichnen, wie er Tab. III. Fig. 25 gezeichnet steht.

Jetzt, wo der Schüler die Mundstellung vollkommen gelernt hat, muß er nun auch das geschriebene Wort sprechen,

und er spricht es auch ganz sicher, wenn er die Zunge gehörig auf den Mittelpunkt zurückzieht, und bogenartig wölbt. Darauf hat nun der Lehrer zu sehen; denn der keuchende Hall dieses Buchstabens kommt, wenn seine Stellung getroffen ist, nothwendig hervor.

Nun kann der Lehrer noch das andere Wort zur Übung sprechen und schreiben lassen, und zum Unterricht über die Buchstaben b und p übergehen, indem er dann sogleich wieder schickliche Worte findet, um dabei die Kenntniß des Buchstabens ch noch mehr zu befestigen.

§. 114.

b.

Dieser Buchstabe ist von der Art, daß sein Hall auch nothwendig hervorkommen muß, wenn die Stellung des Mundes richtig getroffen ist.

Der Lehrer hat daher seine Aufmerksamkeit bei dem Sprechunterricht hinsichtlich dieses Buchstabens nur auf diesen Punkt zu richten. Die Beschreibung der Mundstellung ist oben vollkommen gegeben worden, und bedarf daher nicht wiederholt zu werden.

Der Lehrer wählt zur Sprechübung nun die geeigneten Worte. Dergleichen sind: Buch, Baum, Birn, Band, Bild, Bank.

Das erste Wort dient dem Lehrer darum am Besten, weil die Einübung des ch wiederholt wird.

Wenn der Lehrer nach der bisher beobachteten Weise den Gegenstand vorgezeigt und deutlich benennt hat; so läßt er den Schüler die zwei letzten Mundstellungen vornehmen und schreiben, um ihn um so aufmerksamer auf die erste zu machen.

Kommt es nun zur ersten, so muß der Lehrer nicht bloß den gleichsam zusammengeschnürten Mund recht auffallend vor-

weisen, sondern ihn auch mit seinen Fingern umfassen, damit der Schüler gleich im Anfange vor einem ärgerlichen Fehler bewahrt werde, nämlich dem, die Stellung des b mit der des m zu verwechseln, welches bei den taubstummen Schülern nicht selten vorkommt, weil diese Stellung mehr Unbequemlichkeit hat, als die des m, wo die Lippen so ganz natürlich nur auf einander liegen. So sprechen (wie besonders erinnert wird) manche häufig mutter anstatt butter, miene anstatt biene u. s. w.

Der Lehrer thut auch wohl, wenn er eine Geldbörse, die zum Zusammenschnüren gerichtet ist, bei der Hand hat, und diese zum Beispiel und Bild des Zusammenschnürens der Lippen vorhält.

Hat der Schüler diese zusammengeschnürte Stellung der Lippen nachgebildet, so stellt sich der Lehrer vor ihm hin mit derselben Mundstellung, und nimmt nun die schnelle Öffnung des Mundes vor, indem er zugleich die flache Hand des Schülers in einiger Entfernung vor seinen Mund hält, damit der Schüler den Luftstoß fühle, der hinausgetrieben wird.

Um die Eigenheit dieses Buchstabens dem Schüler noch anschaulicher zu machen, kann der Lehrer auch eine Tabackpfeife zur Hand nehmen, und ihm, ohne darum wirklich zu rauchen, doch mit derselben zu verstehen geben, daß auf gleiche Weise die Luft, wie bei dem Rauchen der Rauch hinausgestoßen werde. Es liegt nämlich Alles daran, daß der Schüler erkenne, er müsse den Stoß mit dem zusammengeschnürten Mund vornehmen, denn sonst schnürt er wohl die Lippen zusammen, und öffnet sie auch wieder auf Geheiß, aber der Buchstabe b wird niemals ausgesprochen, weil er nicht die durch das Zusammenschnüren der Lippen pen gepreßte Luft ausstößt.

Nachdem der Lehrer glaubt, der Schüler habe das Aus-

sprechen dieses Buchstabens begriffen, so läßt er nun den Versuch machen, das Wort Buch zu sprechen. Der pfitschende Laut muß nun wenigstens leise vernommen werden, wenn der Schüler den Buchstaben wirklich begriffen hat.

Sollte es der Fall nicht seyn, so muß die Übung des Pfitschens, abgesondert vom Wortsprechen, vorgenommen und wiederholt werden, und zwar immer unter Vorhalten der flachen Hand vor den Mund, um recht den Unterschied wahrzunehmen, von dem bloßen Öffnen der Lippen, und dem durch die schnell geöffneten Lippen ausgestoßenen Luftstrom.

Was also hierbei besonders nicht außer Acht gelassen werden darf, das ist, daß der Schüler nicht das Pfitschen mit der Luft gesondert vornehme, und dann den Vokal folgen lasse. Ferner hat der Lehrer hauptsächlich auch zu beobachten, daß er stets den Mund auf der linken Seite öffne, und da den Luftstrom hinausstoße, weil es ein wesentliches Merkmal zur Zeichnung des Buchstabens ist, den Luftstrom auf dieser Seite zu wissen.

Es kann nun zur Zeichnung des Buchstabens geschritten werden. Das erste, was sich dem Auge am Munde darbietet, sind die gleichsam in einen Knoten zusammengeschnürten Lippen, welche einen ausgefüllten Kreis bilden. Indem der Lehrer mit seinem Finger diesen Kreis umzieht, zeichnet er ihn auf die Tafel hin; allein kleiner als den des o. Hierauf deutet er wieder auf den Mund, um zu zeigen, daß dieser Kreis ausgefüllt ist. Er füllt daher Anfangs mit der Kreide auch den gezeichneten Kreis aus. Allein nun öffnet er wieder den ausgefüllten Kreis am Munde, um den Luftstrom hinauszustoßen. Auf diese Weise zeigt er nun am Munde einen hohlen Kreis vor. Dieser hohle Kreis wird nun der Hauptpunkt der Aufmerksamkeit, und gibt dem Lehrer die Veranlassung, mit

dem Finger die Füllung seines gezeichneten Kreises auszulöschen, um auch einen leeren Kreis herzustellen. Nun deutet er, indem er noch einmal die Lippen zusammenschnürt und schnell öffnet, mit dem Finger auf der linken Seite des Mundes den Luftstrom an, den er aus dem geöffneten runden Mund ausstößt, und zieht mit dem Finger gleichsam vom Mund aus ihn nach. Hierauf zieht er aber auch an der linken Seite der Figur, nämlich des hohlen Kreises, die Linie hinauf, die er vorher mit dem Finger vom geöffneten Mund an, — dem Luftstrom nachgezogen hatte. So entsteht nun der Buchstabe h.

Der Schüler muß ihn gleichfalls zeichnen, was er sicher ohne Anstand thut.

Der Lehrer setzet hierauf die Einübung des Buchstabens sowohl im Sprechen als Schreiben durch die oben angeführten Worte fort, weil dadurch zugleich die Zahl der Begriffsworte des Schülers vermehrt wird.

Nach hinlänglicher Einübung dieses Buchstabens geht der Lehrer auf den Buchstaben gleichen Namens über.

§. 115.

P

In der obigen Beschreibung der Buchstaben und ihrer entsprechenden Mundstellung ist der auffallende Unterschied zwischen b und p bereits abgehandelt worden.

Der Lehrer hat nun bei dem Sprechunterricht wie bei t und d (nur hier umgekehrt) Wörter anzuwenden, in welchen das p recht auffallend in seiner Stärke gezeigt werden kann.

Die dienlichsten Wörter sind Pech, Pelz und Papp.

Die zwei ersten sind vorzüglich wegen des nachfolgenden e sehr dienlich, wie wir bei der folgenden Erörterung sogleich einsehen werden.

Der Lehrer zeigt ein Stück Pech vor, läßt aber das Wort Anfangs von einem andern befragten Schüler benennen, aber absichtlich unrichtig aussprechen, nämlich Bech sprechen. Der Lehrer äußert hierüber seine Mißbilligung und fordert den Schüler auf, nicht Bech sondern Pech zu sprechen, welches er auch thut. Hierauf richtet er sich an den taubstummen Schüler, und spricht ihm nun selbst noch einmal das Wort vor, aber zeigt ihm zugleich eine ähnliche Mundstellung wie bei b, und auch eine ähnliche Wirkung in Bezug auf die herausgestoßene Luft; aber er zeigt auch, wie sogleich näher nachgewiesen werden wird, daß eine auffallende Verschiedenheit in beider Beziehung statt finde, indem der Mund bei p erstens viel enger sich zusammenschnüre, zweitens der Luftstoß stärker sey, und drittens eine andere Richtung nehme. Diese drei Punkte sind nun vom Lehrer zu erörtern: Den ersten verdeutlicht er dem Schüler in dem vorher bei b schon angewendeten Vergleich mit einer Geldbörse, indem er sie nun noch enger zusammenschnürt und dabei dasselbe mit den Lippen nachmacht. Den zweiten Unterschied, sowie den dritten läßt der Lehrer den Schüler fühlen, indem er wie vorhin ihn anweißt, seine flache Hand vor den sprechenden Mund zu halten. Endlich zeigt der Lehrer dem Schüler, daß der Luftstoß bei p seine Öffnung hauptsächlich in der Mitte der eingebeugten Unterlippe erhalte, und deswegen aber auch seine Richtung abwärts nehme.

Nun kommt es aber dazu, daß der Lehrer dem Schüler auch die Ursache von dieser ganz verschiedenen Wirkung aufdeckt, und ihn zugleich dabei anweißt, die Stellung des Mundes eben so vorzunehmen, wie er sie ihm vorzeigt.

Nebst dem, daß der Mund, oder eigentlich die Lippen enger zusammengeschnürt sind, so zeigt sichs nämlich auch noch,

daß die untere Lippe weit mehr ein- und abwärts gedrückt sey, als bei b.

Dieses besonders unterscheidende Merkmal muß dadurch hauptsächlich erkannt werden, daß man den Schüler von der richtigen Stellung des Mundes bei p schnell die von b nehmen läßt, weil sich dabei auffallend zeigt, daß die untere Lippe sich schnell emporhebt.

Der Lehrer spricht nun dem Schüler, damit er den Unterschied recht genau erkenne, das Wort einige Mal mit b und p vor, läßt dabei nicht nur die verschiedenen Bewegungen des Mundes deutlich sehen, sondern immer auch durch Vorhalten der flachen Hand die Verschiedenheit der Richtung des Luftstosses, als die Verschiedenheit seiner Stärke recht genau unterscheiden. Hierauf muß der Schüler die Stellung selbst nachbilden und das Wort Pech sprechen.

Zur Sicherheit drückt der Lehrer dem Schüler noch den Mittelpunkt der unteren Lippe selbst etwas einwärts. Der Buchstabe wird dann sicher richtig gesprochen, und zwar für immer.

Wenn dieß geschehen ist, dann folgt auch die Anerkennung der Buchstabenfigur, wie wir sie dem Schüler angeben, indem wir ihn hauptsächlich auf den hinabwärts gehenden Luftstrom aufmerksam machen, und dabei die aufwärtsgehende senkrechte Linie an dem Kreis auslöschen, und dafür eine abwärts ziehen. Der Lehrer erklärt dann bei diesem Unterricht alle Punkte durch Pantomine, und Zeichnung:

a der zusammengeschnürte Mund ist derselbe hier, wie dort — b nur enger; c allein auch diese enger zusammengepreßten Lippen müssen sich öffnen, um den gepreßteren Luftstrom durchzulassen; d es ist also natürlich, dieselbe Figur hinzusetzen, nämlich den kleinen Kreis; e allein wir zeichne-

ten bei b den Luftstrom in seiner geraden wagrechten Richtung *) hin, nun finden wir die Richtung des Luftstroms abwärts: was können wir nun richtiger thun, als dieselbe Richtung an unserm Kreis anzubringen, und es entsteht unser p.

Die Richtung nach unten gibt dem Buchstaben mehr den dumpfen Hall von pe, als die Richtung des Luftstroms gerade hinaus — in wagrechter Linie, welche mehr dem bä oder ba ähnelt. **) Eben darum dienen — Anfangs zur Übung im Sprechen des Buchstabens p besser die Worte, worin das e auf p folgt; denn es kostet Anfangs dem Schüler einige Schwierigkeit mit der enger zusammengeschnürten und abwärts gedrückten Lippe pa oder pu zu sprechen. Um so leichter wird es ihm aber, wenn das e folgt.

Erst wenn der Buchstabe richtig getroffen ist, müssen Worte mit andern Vokalen zur Übung genommen werden, wo dann das Wort Papp am dienlichsten ist, weil die Wirkung des Buchstabens oder seine Mundstellung sich darin recht auffallend am Ende zeigt.

Dieser Buchstabe ist auch einer derjenigen, auf dessen Vernehmlichkeit im Sprechen mit Sicherheit gerechnet werden darf, wenn die Mundstellung richtig getroffen worden ist.

§. 116.

g.

Wir müssen uns bei diesem Buchstaben die oben gelieferte Beschreibung seiner Mundstellung hier ganz wieder zurückru-

---

*) Nämlich vorwärts, wenn die Tafel liegend vorgehalten wird.

**) Der Buchstabe b sollte im A-B-C den Namen ba, und p den Namen pe erhalten; so wie d, de, und t, tä heißen sollte.

fen, weil bei dem Unterricht über das Sprechen desselben der Schüler ganz auf dieselben Züge jener Beschreibung aufmerksam gemacht werden muß.

Die Zeichnung der Mundstellung muß hier nach einer zweifachen Anschauung vorgenommen werden: nämlich nach der inneren Beugung der Zunge, und nach der äußeren Stellung der untern Kinnlade vom Halse an bis um das Kinn herum. Eine Stellung, die eben durch die innere Beugung der Zunge hervorgebracht wird.

Der Lehrer bedient sich nun hier wieder, wie bei allen Buchstaben passender Worte zum Unterricht. Deren sind: Garn, Geld.

Im ersten Wort, das von einem andern Schüler auf das Vorzeigen eine Stranges Garn gesprochen wird, kennt der taubstumme Schüler die Buchstaben arn. Der Lehrer spricht sie ihm daher langsam vor, und läßt sie ihn auf diese Weise dictando schreiben. Ist dieß geschehen, so gibt der Lehrer ihm die Stellung vom g zum Anschauen, und deutet dabei auf den in der obern Linie stehenden Vokal e, um ihm zu zeigen, daß es beinahe dieselbe Stellung des Mundes ist. Er spricht aber e, und läßt den Schüler die flache Hand vorhalten, damit er die sanfte Luft wahrnehme, welche dabei aus dem Munde geht, ganz gleich dem gewöhnlichen Hauch, oder Athem, was der Lehrer dem Schüler auch nachweist. Nun spricht er aber g mit e — ge, und deutet auf die untere Lippe hin, wie sie dabei ein kleines Zucken, rückwärts auf die Endwinkel zu, blicken läßt. Dabei läßt er aber noch einmal die flache Hand vor den Mund halten, damit er einen — kurzen etwas abwärts gehende Luftstoß wahrnehme. Hat der Schüler diesen auffallenden Unterschied vom e bemerkt, so fragt der Lehrer gleichsam den Schüler um die Ursache. In-

dem aber der Schüler verlegen ihn anblickt, läßt der Lehrer ihn in seinen Mund schauen, und zeigt ihm, daß die Zunge diese Veränderung äußerlich und diese Wirkung des kurzen Luftstosses innerlich — auf die Weise hervorbringe, daß sie mit ihrer Spitze sich hinter den Zähnen hinunterbeugt, und — so eine Wölbung bildet.

Der Lehrer läßt nun den Schüler dieselbe Stellung der Zunge vornehmen, und ist ihm, so weit es erforderlich und thunlich ist, dabei behilflich. Nun muß er mit dieser Stellung garn sprechen, und es wird gelingen, wenn die Stellung richtig getroffen ist.

Es ist also nur noch um die Zeichnung der Mundstellung zu thun.

Der Lehrer nimmt daher selbst wieder die Stellung vor, es versteht sich, so expressiv als möglich, ohne der wahren Stellung dabei Abbruch zu thun. Nun zeichnet der Lehrer den Bogen der Zunge hin, wie bei ch, im Anfange, nämlich Tab. III. Fig. 50, deutet auch auf diesen Bestandtheil des ch hin; allein er zeigt dabei zugleich auf die Stellung der untern Kinnlade, welche durch diese Zusammenstellung verursacht wird, und zieht mit dem Finger die Umrisse, wie wir schon oben gesehen haben unter dem Kinn, dann aber — auch mit der Kreide, an die Tafel unterhalb des liegenden Bogens, den er, wie sich in der Natur zeigt, gleich Anfangs stark in die Höhe steigen, und rückwärts tief herabfallen läßt, wie schon früher bei der Bildung der Buchstaben angegeben wurde, und hier Tab. III. Fig. 51 wiederholt wird, so daß das liegende g herauskommt.

Ist diese Zeichnung vollbracht, so darf der Lehrer dem Schüler nur andeuten, daß diese Lage nicht wohl zu den andern Buchstaben in die Parallele, und in Zusammenhang

passe, und der Schüler wird zufrieden seyn, wenn der Lehrer diesen aufwärts stellt.

Sprechen und Schreiben des g, wohlgemerkt, in seinem rohen Element, wo dasselbe wie hier, unten an seiner senkrechten Linie, nur die bogenartige Einbeugung über das Kinn erhält, also nur so geschrieben wird, ist erzielt. Aber was auch hier, wie bei mehreren Buchstaben ein wichtiger Gewinn ist, ist das — richtige Sprechen des g im Verhältniß zu ch und k, und somit das — Unterscheiden dieser Buchstaben im Schreiben. Die — Orthographie für diese Fälle, ist dadurch auch im Ursprunge schon gewonnen, und kann um so weniger verloren gehen, weil jeder Buchstabe seine eigne Mundstellung hat, mit welcher jeder nothwendig nur so gesprochen werden kann, wie es die Eigenheit des Buchstabens fordert.

So wie demnach der Schüler ein Wort, mit einem von diesen Buchstaben geschrieben, sieht, so kann er nicht anders als die entsprechende Mundstellung vornehmem, und so muß er nothwendig auch den Buchstaben richtig sprechen.

Eben das öftere Lesen der Wörter mit solchen Buchstaben muß sich wegen der Erinnerung an die dazu gehörigen Mundstellungen so einprägen, daß er, auch im Falle er selbst ein solches Wort für sich zu schreiben hat, gewiß nicht fehlen wird. Denn äußere Anschauungen sind für unsere Erinnerung die vortheilhaftesten Hilfsmittel.

Der Lehrer muß daher auch, um diese Anschauungen um so tiefer einzuprägen, in der Folge bei dem Diktiren solcher Wörter immer mit dem Finger unter dem Gaumen die drei Punkte — vornen, — in der Mitte, und — rückwärts an der Gurgel andeuten, wo die Zunge sich wölbt und den Mund gleichsam verklemmt, damit er gleichsam durch das Sprengen

dieser Klemmung dem angefügten Lauten den geeigneten Schall geben kann.

§. 117.

ſ.

Dieser Buchstabe hat bei dem Unterricht nicht die geringste Schwierigkeit, denn die Stellung des Mundes ist zu sichtbar, als daß sie nicht sogleich vom Schüler zu unterscheiden und nachzubilden wäre

Des Sprechens wegen ist der Schüler nur darauf aufmerksam zu machen, daß die Luft durch die Zwischenräume der Zähne getrieben wird, wodurch das Sausen des *ſ* entsteht. Der Lehrer muß ihm daher diese Wirkung auch zu fühlen geben, und zwar in der Art, daß er Anfangs die Stellung von *ſ* ihm vorhält, ohne noch die Luft durchzustoßen, dann aber mit der sichtbaren Gestikulation eines Stoßes die Luft durchtreibt, während dem er die Hand des Schülers vor seinen Mund hält. Hat nun der Schüler die Natur dieses Buchstabens für das Sprechen kennen gelernt, und ist er durch die gegebene Anleitung auch im Stande ihn hervorzubringen, so kommt es an das Auffassen des Figürlichen der Mundstellung. Es ist nichts leichter, als dem Schüler mit dem Finger den Zug des *ſ* an dem Mund zu zeigen.

Nachdem der Lehrer ihm die lange Linie in der Mitte gezeigt hat, in welcher sich die Lippen auseinander ziehen, und auf die zwei kleinen Bögen aufmerksam gemacht hat, in welchen die Zwischenlinie nach der oben bezeichneten Figur 52. Tab. III. sich schließt, so zeigt er ihm auch, daß, wenn man die Figur auf die Art beschreibt, man mit dem Finger auf der linken Seite des Endes den Bogen oberhalb der Zwischenlinie anfängt, und bei dem Umkreisen des Bogens in die Zwischenlinie eintritt, dieselbe bis gegen den andern Bogen fortzieht,

und da abermal um den Bogen herumfährt, die Figur mit einem Zuge beschrieben werde, und der vorigen mit dem einzigen Unterschied gleich komme, daß die zwei Bögen am Ende sich nicht auf beiden Seiten in der Mittellinie anschließen.

Der Lehrer zeigt ihm nun dieß sogleich in der Figur 53. Tab. III. als ein liegendes ſ vor, in horizontaler Lage, und er muß nur den schon öfter gebrauchten Bestimmungsgrund, der Schrift mehr Symmetrie zu geben, hier wieder in Anwendung bringen, um den Schüler selbst dafür zu stimmen, die perpendikuläre Stellung vorzuziehen. Es bedarf hierzu nur das Schreiben eines Worts, in welchem das ſ vorkommt, um den zu großen Raum in die Augen springen zu lassen, welchen das ſ in horizontaler Lage einnimmt.

Die Worte, welche hier zweckmäßig gebraucht werden können, sind Haas, Maus, Roß, Nuß. Es versteht sich aber, daß das ſ als Endbuchstabe gegenwärtig noch in dieser Zeichnung, und zwar insbesondere sehr in die Länge gezogen vorkommen muß. Das erste Wort ist darum sehr zweckmäßig brauchbar, weil der Mund, indem er durch das zweifache a oder die Wiederholung des a einen solchen Aufenthalt in der Stellung vorweist, daß die hierauf folgende des ſ recht sehr in die Augen springt.

Die Vokale o und u sind gleichfalls sehr geeignet, um Anfangs die Stellung des ſ recht anschaulich in die Augen zu werfen, darum sind die darauf folgenden Worte noch zur Übung zu nehmen. Weniger geeignet ist der Vokal i, am allerwenigsten das e. Eben darum ist es räthlich das i zuletzt und das e bei der ersten Übung gar nicht zu gebrauchen, denn obgleich die Stellung von e noch sehr verschieden von der

des *ſ*, so ist doch die Wirkung dieser Stellung von der Art, daß das e den Buchstaben *ſ* anzukleben scheint.

Wird das *ſ* aber mit i verbunden, so ist besonders darauf zu sehen, daß auf das *iſ* der Buchstabe t folge, weil gerade diese Zusammensetzung die vortheilhafteste zum lauten Sprachanfange ist; denn erstens ist der Laut i derjenige, welcher dem wilden Rufe der Taubstummen in der Regel am ähnlichsten, wo nicht gleich kommt; zweitens ist das *ſ* auch der Buchstabe, der vernehmbar werden muß, wenn die Luft durch die Zähne getrieben wird, und drittens erhält gerade dadurch, daß die Stellung des *ſ* in die des t übergeht, das vorherige Saussen den vernehmbaren dumpfen und stumpfen Hall, den der Buchstabe t fordert.

Dem Taubstummen ist auch, obschon er sich nicht selbst hört, doch das Laute der Worte in ihren Wirkungen oder Sprachorganen wahrnehmbar, weswegen man bei dem Eintritte eines nur etwas lautenden Wortes, das er spricht, nur die Bezeugung der Freude und Zufriedenheit bedarf, um ihn, der Analogie wegen, auch bei andern Buchstaben zum lauten Hervorbringen zu bringen. Doch! davon noch unten besonders.

§. 118.

f.

Der letzte Buchstabe, den wir noch zu behandeln haben, ist das *f*.

Es ist ein sehr unrichtiger Wahn, der aus der Vernachlässigung unserer Aussprache entstanden ist, daß wir v und *f* ganz gleich sprechen. Der Urheber unsers deutschen A B C, und folglich der Urheber der Benennungen der Buchstaben hat die Verschiedenheit dieser zwei Buchstaben sehr genau durch ihre Namen vau und *ef* bezeichnet.

Wird v richtig, wie es seyn soll gesprochen, z. B. in vor, so wird das vo ganz weich gesprochen, und man könnte als Hörender sich dunkel vauor zu hören denken, ähnlich dem der englischen Sylbe awr; dagegen klingt *f* in Fürst, Fünf u. dergl. m. äußerst scharf, wenn es richtig gesprochen wird, und man glaubt bei dem *f* im Anfang ein *ef* oder *if* zu hören. Daher also der Unterschied und der Grund der Namen.

Dieß geht nun den Taubstummen, für welchen wir ein A B C abhandeln, nicht an, aber um so mehr die Ursache von dieser Verschiedenheit des Schalles, — der von beiden Buchstaben vernommen wird. Diese wurde schon oben bei der Beschreibung der Buchstaben angegeben, so wie dort auch gezeigt wurde, daß sie im sehbaren Mundalphabet gleichfalls genau angegeben werden müsse. Soll nun der Taubstumme auch die Verschiedenheit dieser Buchstaben auffassen, und für jeden eine eigne Figur setzen, so muß der Lehrer sichs sehr angelegen seyn lassen, die Verschiedenheit der Mundstellung, mit welcher beide richtig zu sprechen sind, auch recht ausdrücklich dem Gesicht des Schülers vorzuhalten. Es dienen ihm die Worte Faß, Fuß und Faust, besonders, weil in denselben der erst kennen gelernte Buchstabe *f* wieder vorkommt.

Hat nun der Lehrer, wie bisher, den Gegenstand vorgezeigt, und die Benennung abgefragt, so ist es auch bei diesem Buchstaben, wie oben bei d und t, und b und p sehr dienlich, wenn er auf vorgängige Verabredung mit einem andern Schüler das Wort Anfangs wie vafs sprechen läßt, damit der taubstumme Schüler durch die angebrachte Korrektion um so aufmerksamer auf die wahre Stellung des Mundes bei diesem Buchstaben werde.

Diese Korrektion muß aber der Lehrer in der Art anbringen, daß er dem Fehlenden mit dem Munde und dem Finger

an dem Mund, andeutet, daß hier kein stumpfer Winkel in der Unterlippe Platz greife, wie ihn der Lehrer auch zugleich an der Tafel zeichnet, sondern daß dieser Winkel äußerst scharf sey, durch das Zusammenpressen der Unterlippe.

Dabei macht aber der Lehrer, da er den Buchstaben so vorspricht, wie es seyn soll, noch auf die Hauptverschiedenheit fürs Zeichnen aufmerksam, nämlich auf die ziemlich weite Mundöffnung bei v im Worte vier, wenn das v recht weich gesprochen wird, und auf den fast ganz geschlossenenen Mund bei *f*.

Der Lehrer nimmt auch Instrumente zur Hand, um die Sache mehr anschaulich zu versinnlichen. Z. B. Einen sehr weiten und einen sehr engen Schlüssel, an deren Öffnung die Luft einwärts geblasen werden soll, daß sie auf der andern Seite widerprallt; denn es versteht sich, daß für den Taubstummen kein Pfeifen hervorkommen soll.

Hat nun der Taubstumme den Unterschied wahrgenommen, so muß er das Wort selbst sprechen; folglich den Mund zur Aussprache des *f* stellen. Dabei kommt ihm der Lehrer in so weit zu Hilfe, daß er ihm die untere Lippe gegen den Mittelpunkt zusammenpreßt, und dann mit dem Finger ihm in den Mittelpunkt einen scharfen Eindruck macht, um dadurch nicht nur die Schärfe des Winkels anzudeuten, sondern auch die geringe Öffnung des Mundes, mit welcher der scharf flüsternde Schall des *f* hervorkommen soll. Nach diesen Vorrichtungen kömmt derselbe auch sicher hervor, und das Wort wird gesprochen.

Daß, wie oben schon bei ähnlichen Fällen bemerkt wurde, die Verstärkung des Nachdrucks vom Endbuchstaben durch Verdopplung bezeichnet werden müsse, wird kaum mehr einer Erinnerung bedürfen.

Es kommt nun noch zur Zeichnung des Buchstabens. Diese zu gewinnen, spricht der Lehrer abermal den Buchstaben, d. i. stellt den Mund dazu, und umschreibt nun wie bei ſ mit dem Finger die Lippen, um dieselbe Figur jedoch im kurzen Maße nachzuweisen wie ſ. Dabei muß er aber im Mittelpunkt anhalten, und sogleich die auffallende Erhöhung oder den Knoten, könnte man sagen, mit bemerken und bezeichnen, und sogleich die Zeichnung auf der Tafel entwerfen, z. B. Tab. III. Fig. 54.

Der Buchstabe wird aus den, dem Schüler schon bekannten Gründen, aufrecht gestellt, und wir haben ihn sprechen und schreiben gelehrt.

Das *f* erscheint nur im Anfang immer noch kürzer als ſ, wie sichs auch am Munde kürzer darstellt, weil die Lippen mehr an einander gezogen sind.

Nun kann noch einige Übung fortgesetzt werden, wozu das Wort Faust auch deswegen besonders dient, weil das ſ mit t am Ende vorkommt, indem, wie schon oben einmal bemerkt wurde, diese zwei Buchstaben in dieser Stellung unwillkührlich schallen.

§. 119.

Welche Buchstaben haben wir noch übrig? Wir haben zwei ausgelassen:

q und x

Ein Beurtheiler dieser Theorie machte diese unerwartete Bemerkung zur Bezeichnung der Mangelhaftigkeit derselben. Es könnte also dieselbe Erinnerung auch noch von andern Kritikern gleicher Art gemacht werden. Darum dürfen wir sie doch nicht unerwiedert vorüber gehen lassen.

Obwohl dem deutschen Taubstummen ein x so nothwendig sey, daß es ihm gleich im Anfange gelehrt werden müsse?

Dem Taubstummen kann nur chs gelehrt werden, und dieses ist ihm gelehrt worden.

Sollte denn einst dem Taubstummen das Xaverius oder Xerxes vorkommen, so ist er zuverläßig so weit in der Bildung gekommen, daß ihm gesagt werden kann, man habe für die zwei Buchstaben chs ein Zeichen aus einer fremden Sprache gewählt; und somit ist denn die etwa wichtig scheinende Kenntniß des Buchstaben x beigebracht.

Mehr Aufmerksamkeit verdiente der Buchstabe q, weil er ein deutscher Buchstabe ist, und wenn auch sehr selten, doch in der deutschen Sprache vorkommt. *) Allein bis dergleichen Worte vorkommen, bedarf es für den Taubstummen gewiß auch nichts mehr, als ihm zu bemerken, man habe den Gebrauch für die zwei Buchstaben kw (kwal ꝛc.) ein Zeichen zu setzen Q und q.

Dann ist auch dieser Anstand gehoben.

§. 120.

ä. ö. ü.

Diese Buchstaben bedürfen im Grunde keiner besondern Abhandlung mehr, weil sie in ihrem Grundlaut schon erörtert sind.

Nur die einzige Erinnerung muß für ihre Einübung anempfohlen werden, daß der Lehrer, wenn ein Mollaut vorkommt, den Grundlaut sprechen läßt, und dabei dem Schüler selbst die Stellung durch Zusammendrücken nur verengert, aber die Verengerung im Übergang vom Grundlaut zum Mollaut an seinem Munde mit vorweist.

---

*) Wir haben im Grunde nur zehn deutsche Wörter mit Q. Qual, Quelle, Quacken, Quetschen, Quer, Quitten, Quarz, Queckſilber, Qualm und Quirl.

Diese Übung kann aber am besten auf der zweiten Stuffe des Unterrichts statt finden, wo zweisylbige Worte dazu dienen müssen, indem dabei auch die vielfache Zahl der Worte zugleich mit eingeübt wird. Z. B. Hand, Hände, Kopf, Köpfe, Fuß, Füsse u. dergl. m.

So wie der Schüler nun einmal wahrgenommen hat, daß hier eine Verengerung, oder eine Zusammenziehung der Mundstellung für den Grundlaut erforderlich ist, so kommt ihm sicher auch die Anweisung natürlich vor, den Buchstaben nur mit einem Zeichen der Zusammenziehung ^ oder ,, zu versehen.

§. 121.

Schluß.

Das Sprechen, Sprechen-sehen und Schreiben ist nun für den Taubstummen vollkommen gelehrt und es bedarf nichts weiter mehr, als eine zweckmäßig fortgesetzte Übung. Indessen, ehe wir die nöthigsten Regeln noch für diese angeben, können wir einige Schwierigkeiten nicht unberührt lassen, die sich auch auf der ersten Stuffe der Übung noch ergeben. Diese sind erstens die Aussprache der am Ende eines einsylbigen Worts zusammentreffenden Konsonanten, und der im Anfang des Worts zusammengefügten Konsonanten.

Wir müssen daher diese Schlußerinnerung noch in eine zweifache Abtheilung bringen.

Wir handeln demnach zuerst von der Zusammenfügung zweier Konsonanten am Ende des Worts, dann von dergleichen im Anfange des Worts.

Schwierigkeiten der ersten Art gibts nur drei; nämlich die Sylbe mit chs, und die Sylbe mit sch, dann die Sylbe mit ng.

Was die erste Schwierigkeit betrifft, so muß bemerkt werden, daß die Aussprache des chs dem Taubstummen sehr schwer falle, und daß er darum sich die Aussprache, so z. B. das

Wort Ochs, durch Einschieben eines e erleichtere, daher immer Oches, das Wort Wachs, Waches u. dergl. m. spreche. Ingleichen kommt ihm auch die Aussprache des sch am Ende wie auch im Anfange schwer vor, weswegen er gewöhnlich das s vom ch getrennt spricht, wodurch der laute Schall ganz verhindert, und nur ein leises s und ch vorgebracht wird. Diese Schwierigkeiten muß nun der Lehrer zu beseitigen trachten.

Um dieses zu können, muß er auch ihren Grund kennen. Er liegt darinnen, daß der Schüler im ersten Fall die Zähne nicht schnell genug zusammenklappt, im zweiten sie nicht schnell genug öffnet. In Bezug auf den ersten und zweiten Fall hat daher der Lehrer den Schüler anzuweisen und zu üben, die Zähne so schnell zusammen zu klappen, als wolle er etwas erschnappen.

Im zweiten Falle muß der Lehrer den besondern Vortheil lehren, die Zähne gar nicht zu öffnen, sondern die Zungenwölbung für ch innerhalb der Zähne vorzunehmen, und die Luft für den Buchstaben s anstatt auswärts zu treiben, durch die Zähne einwärts zu ziehen. Dann ist die Schwierigkeit gehoben, und die Worte werden mit Leichtigkeit richtig gesprochen.

Was die Schwierigkeit betrifft, welche sich noch bei den Endsylben ang, eng, ing, ong, ung ergibt, so liegt ihr Grund darin, daß der Taubstumme die Zunge zwar richtig — hinter den Zähnen im untern Gaumen beugt, aber daß er diese Klemmung auch — wieder schnell aufhebt, wodurch die Sylbe niemals den knengenden Schall erhält.

Die Schwierigkeit hebt sich aber leicht, sobald er angeleitet und gewöhnt wird, diese Zungenklemmung etwas länger zu behalten.

Diese Anleitung ist erst von wesentlichem Vortheil, wenn die Übung des Sprechens durch mehrsylbige Worte geht.

Größer erscheint die Schwierigkeit bei der Zusammenfügung der Konsonanten im Anfange der Worte, z. B. mit bl, br, oder pr, pf, pſ, dr, tr, fl, fr, gl, gn, gr, kl, kn, kr, ſchl, ſchm, ſchn, ſhr, ſpl, ſpr, ſt, ſtr, zw.

Die Schwierigkeiten liegen aber durchaus im Mangel der Übung, und wir haben nur besondere Vortheile zu benützen, um die Übung zu erleichtern,

Wir müssen diese Vortheile auf jede einzelne Sylbe beziehen.

Bl und br. Hier liegt der Grund der Schwierigkeit darinnen, daß der Schüler in der Aufeinanderfolge der Mundstellungen zu langsam ist, folglich jede gesondert vornimmt. Er kann aber alle Schwierigkeit vermeiden, wenn er gelehrt und gewöhnt wird, in solchen Fällen die Lippen zusammen zu ziehen, aber die Zunge zugleich zwischen den zusammengeschnürten Lippen vorzustrecken, um so bei Eröffnung der Lippen in die Stellung des Vokals überzugehen.

Um dieses um so sicherer zu erzielen, ist es daher gut, das Wort Anfangs mit l allein sprechen zu lassen. Z. B. latt, und dann mit der gegebenen Anweisung blatt zu sprechen.

Bei br ist derselbe Vortheil anzuwenden. Der Schüler muß die Stellung für b annehmen, aber gleichsam hinter ihr versteckt, mit der zurückschnellenden Zunge auf den folgenden Vokal übergehen.

Was die Sylbe dr oder tr betrifft; so gilt die entgegengesetzte Anweisung von der bei l. Der Schüler muß gewöhnt werden, auch mit der zum t-Sprechen vorgestreckten Zunge zurückzuschnellen. Dadurch verschmilzt gleichsam das dr oder tr, z. B. im — Tritt. Das Schnar-

ren des r wird gleichsam durch den t-Anstoß zu einem Triller.

pf hat mehr Schwierigkeit: als pr und spr, weil der Schüler immer den geschnürten Mund zum p-Sprechen öffnet, und auf solche Weise zu spät kommt, um *f* zu sprechen, welches eine eigene Stellung der Unterlippe fordert. Daher spricht der Taubstumme in solchen Fällen gewöhnilch pef — z. B. peferd, pefarrer.

Es kann aber durch einen einzigen Vortheil diese Schwierigkeit beseitigt werden. Dieser Vortheil besteht darin, daß der Schüler angewiesen wird, nicht die zusammengeschnürten Lippen in einem solchen Fall, wo *f* folgt, im Ganzen zu öffnen, und dann erst den Mund für *f* zu stellen, sondern nur die Oberlippe aus ihrem gepreßten Zustand zu reißen, oder mit ihr hinauszufahren, und dabei die Unterlippe um so mehr einwärts zu ziehen, als er dadurch sogleich die Mundstellung für *f* gewinnt. Wird dieses beobachtet, dann kommt pf verschmolzen hervor.

fl. Bei dieser Zusammensetzung muß dasselbe beobachtet werden, wie bei bl, nämlich die Zunge muß bei *fl* schon bei der Mundstellung für *f* vorgelegt werden. Allein hier kommt noch ein besonderer Vortheil zu statten. Der Schüler muß angeleitet werden, die Luft zu dem Pfeifen des *f* einwärts zu ziehen, dann ist der Schall vollendet, indem der Mund die Zunge zum l-Sprechen vorwärts stößt.

fr. Bei dieser Zusammenfügung muß der Schüler geübt werden, das Zungenschnellen mit der *f*- Mundstellung so zu verbinden, daß es ein Schlag wird, was jedoch nicht so wohl zu beschreiben als vorzumachen ist.

gl und kl so wie gn, kn und gr und kr haben für den Taubstummen besondere schwer zu beseitigende Schwierigkei-

ten, weil er von den Zusammenklemmungen schwer zum freien Gebrauch der Zunge übergehen kann, weswegen er in solchen Fällen sich immer mit Einschieben eines e hilft.

Es ist ja dieß der Fall selbst bei Hörenden und im Sprechen natürlich geübten Menschen. Sie sprechen z. B. glas gelas. kleid, keleid. gnade, genade. knoten, keno-, ten. gras, geras. kraut, keraut.

Es gibt hier aber schlechterdings kein andres Mittel, zum Ziel zu kommen, als die Übung, weil nur durch die Übung die Fertigkeit und Schnelligkeit im Gebrauch der Zunge erzielt werden kann. Der Lehrer muß nun den Schüler dabei auf den Fehler aufmerksam machen, nämlich auf das eingeschobene e, dann übt er sich selbst das e gleichsam zu verschlucken.

lchm hat auch seine bedeutende Schwierigkeit, allein sie fällt ganz hinweg, wenn der Schüler nach obiger Anleitung lch sprechen kann, weil es dann ihm ein leichtes ist, die Zungenklemmung in der Mitte zu lassen, und äusserlich mit den Lippen zusammen zu klappen.

lchn fordert die Beobachtung des eben erst wieder gedachten lch, das darauf folgende n aber fordert auch lediglich die Übung, die in der Mitte geklemmte Zunge an den obern Gaumen hinaufzuschlagen. Leichter ist wieder die Zusammenfügung von —

lchr zu treffen, weil mit der Aufhebung der Zungenklemmung das Schnellen der Zunge verbunden werden kann.

Die Sylbe mit lt angefangen hat gar keine Schwierigkeit, sobald obige Anweisung vom lch gegeben ist, die Zähne geschlossen zu halten, die Luft durch sie einwärts zu ziehen, und so das t zu sprechen.

Bei dieser Anweisung hat selbst die Sylbe mit lpr ange-

fangen, keine Schwierigkeit mehr, vorausgesetzt, daß die Sylben mit br und pr nach der obigen Anleitung schon eingeübt sind.

Einige Schwierigkeit hat noch die Sylbe mit zw, aber sie kann nicht anders als durch bloße Übung beseitigt werden, und zwar auf dieselbe Weise wie bei gn oder kn, nämlich, daß der Lehrer den Schüler auf seinen Fehler, des eingeschobenen e, aufmerksam macht, und ihn auffordert, es gänzlich auszulassen.

§. 122.

Es kann und muß nun zum zweiten Übungskurs übergegangen werden.

Zweiter Übungskurs
im Sprechen, Sprechensehen und Schreiben.

§. 123.

Der zweite Übungskurs muß im Sprechen zwei und mehrsylbiger Worte bestehen.

Derselbe fordert wenige Regeln und Vortheile.

Wir wollen sie alle nach einander zur Berrachtung nehmen.

§. 124.

Die erste Regel ist, das Syllabiren zu lehren, und zwar als — Pausen, oder — Ruhepunkte für das schnelle Aneinanderreihen der Mundstellungen zur Aussprache eines — Lauts.

Für den Taubstummen gilt natürlich nur die sichtbare Mundstellung, daher muß der Lehrer die Sylben so vorsprechen, daß er bei jeder die Mundstellung für den letzten Buchstaben fürs Gesicht etwas beibehält oder der Mund gleichsam einen Ruhepunkt beobachtet. Allein er muß die kurzen Zeiträume bei mehrsylbigen Wörtern gleich ab-

gemessen zur Anschauung darstellen, so, daß sie taktmäßig sich zeigen.

Der Lehrer muß daher auch Anfangs die Sylben mit den abgemessenen Mundöffnungen gleichsam abstoßen.

Wenn einmal das Syllabiren auf diese Weise gelehrt ist; dann muß der Lehrer auf das akzentuirte Sprechen Bedacht nehmen.

Es muß zwar auffallen, wenn man vom akzentuirten Sprechen bei dem — Taubstummen nur reden hört; allein der Grund der Verwunderung liegt in der noch gar nicht geahneten, noch weniger genugsam gefaßten Behauptung, daß unsere artikulirte Tonsprache durchaus, oder in allen Beziehungen sich auch sichtbar am Munde darstelle. Die Akzentuation der — Worte; (denn bei dieser Übung — kann noch nicht von der Akzentuation der — Rede gesprochen werden,) besteht Theils in dem Nachdruck, der auf eine Sylbe gelegt wird, Theils in dem Aufenthalt, oder der Schnelligkeit, mit der sie gesprochen, Theils in der Dehnung, mit welcher die Sylbe gleichsam gezogen wird.

Jede dieser Tonmodifikationen kann, ja muß im Gesichte ausgedrückt werden. Der Lehrer hat nur darauf Bedacht zu nehmen, daß er Anfangs jeden geeigneten Ausdruck einer Mundstellung sichtbar darstelle.

Der Nachdruck auf eine Sylbe gelegt, ist nichts anders, als der schärfere Anstoß der Mundstellung, der Aufenthalt ist natürlich schon in der Folgenreihe der einen Sylbe zur andern gegeben. Die Dehnung ist die verzögerte Aneinanderreihung der Mundstellungen für den Buchstaben. Die Anwendung dieser so wichtigen Regel, (weil die Behauptung, der Taubstumme könne nie ordentlich sprechen lernen, durchaus widerlegt werden muß) sollte in Beispielen praktisch nachgewiesen

werden; allein wer die Sache etwas mehr bedenkt, wird einsehen, daß sie sich auf solche Weise schriftlich nicht genug verdeutlichen lassen; denn alle schriftliche Sylbenmessung reicht erstens nicht hin, das Zeitmaß der Mundbewegungen anschaulich darzustellen; zweitens würde man eine ungemein große Zahl von Beispielen nöthig haben: wir wollen indessen nur ein Beispiel hieher setzen.

Der Anfang eines Gebetes soll seyn: Hei li ger, E wi- ger, All ge rech ter! von Reu e durch drun gen na he ich mich ꝛc.

Es müßte nun die Anweisung gegeben werden: Bey Heil muß die Zunge mit der Lippenstellung anhalten, bei ig und er muß der Mund zwei schnelle Bewegungen sichtbar machen. Ein gleiches ist bei E wig er zu thun. Bei den vier Sylben All-ge-rech-ter muß der Mund vier gleiche Zwischenräume beobachten. Der Mund muß hier etwas ausruhen. Er hält dann bei von und Reu gleichmäßig inne, und läßt die Sylbe e und durch schnell folgen; um die Sylbe drun-gen mit Nachdruck langsamer folgen zu lassen u. s. w.

Dieß Beispiel wird genug seyn, um davon die Überzeugung zu gewinnen, daß eine schriftliche praktische Anweisung nicht wohl statt finden könne; daß eine persönliche Belehrung in einigen Beispielen hinreichen werde, um dem Zuschauer die Sache durchaus zu verdeutlichen.

Indessen werden geistreiche Lehrer, wenn sie diese Theorie ganz gefaßt haben, sich hineindenken, und einem großen Theil derjenigen Lehrer, welchen es in solchen Belehrungen immer um Beispiele Noth thut, die erforderliche Anweisung geben.

§. 125.

Eine Regel kommt noch für diesen Übungskurs vor. Sie

betrifft die Abtheilung der Worte, welche eine Verdopplung von Konsonanten in der Mitte haben.

In solchen Fällen muß der Lehrer den Schüler gewöhnen, mit dem einen Konsonanten die Sylbe zu endigen, und mit dem andern sie wieder anzufangen, folglich die Mundstellung der Konsonanten gleichfalls zweimal vorzunehmen. Z. B. Las=sen, Trit=te, Kap=pe, Mur=ren u. s. w.

Die Beobachtung dieser Regel gewährt einen besondern Behuf der Rechtschreibung, welche durch die entgegengesetzte Abtheilung, vermöge welcher nur ein stärkerer Nachdruck auf die Mitte geworfen wird, zu unsicher erzielt wird.

§. 126.

Auch die Schwierigkeiten dürfen wir nicht übersehen, wel=che bei diesem Übungskurs eintreten könnten. Es gibt deren aber gar keine bemerkenswerthen, als in den Wörtern, wel=che die Konsonanten ng in der Mitte haben. Z. B. Dinge, Länge, Stange u. s. m. Die zwei oder mehrsylbigen Worte von dieser Art richtig zu sprechen, gehört für den Taubstum=men unter seine größten Schwierigkeiten; wenn der Vortheil der Erleichterung ihm nicht gleich Anfangs gewährt wird.

Der Schüler spricht in der Regel die Worte gar nicht ver=nehmbar aus, oder er spricht sie mit k, z. B. Dinke, Stan=ke u. s. w. *)

Der Grund liegt darin, daß für den Taubstummen nichts schwerer ist, als mit der Zungenklemmung von g in einen Vokal sanft überzugehen. Wenn sie daher diese Stellung schnell aufheben wollen, so schlagen sie mit der Zunge rückwärts

---

*) Der Verfasser hat selbst in der Schule, welcher ein von ihm besonders unterrichteter Lehrer vorsteht, diesen auffallenden Fehler erfahren, und später Mühe gehabt, ihn zu verbessern.

in die Höhe, und bilden dadurch die hintere Klemmung für k, folglich sprechen sie dann nothwendig den folgenden Vokal mit k aus.

Um diese Schwierigkeit gleich Anfangs zu beseitigen, ist der Schüler zu lehren, die Stellung von g etwas länger zu behalten, und dann den Laut e, oder die Sylbe en folgen zu lassen.

§. 127.

Zum Schlusse der kurzen Lehre für den zweiten Übungskurs müssen wir noch der Lehrsubsidien erwähnen, welche als nothwendige Bedingungen dieses Übungskursus anzusehen sind.

Diese bestehen in nichts andern, als in einer Schreibtafel (Schiefertafel) und einem Schreibbuch.

Das Wichtigste ist das zweite. Denn in diesem Übungskurs muß der Taubstumme schon mit der Feder schreiben lernen.

Das Schreiben ist aber nicht bloß des — Schreibens wegen, sondern hauptsächlich der — Sprache wegen.

Der Schüler soll eben nicht bloß sprechen lernen, sondern die Sprache sich erwerben. Dazu gehört denn vor Allem ein Wortreichthum, Copia verborum. Wie soll er aber schnell dazu gelangen? Das Kind hört die Worte mehrere Jahre lang in und außer dem Hauße, mit welchen gewisse Gegenstände bezeichnet werden; es ist also eine nothwendige Folge, daß sie seinem Gedächtniß eingeprägt werden. Allein der Taubstumme soll in dem kürzesten Zeitraum sich die Benennungen von Gegenständen einprägen, und sieht sie Anfangs nur von dem Lehrer allein sprechen. Wie soll er sie so schnelle merken? Merken wir ja doch Benennungen von Gegenständen, z. B. in der Pflanzenkunde, die uns nicht häufig vorkommen, so schwer! Was kann und soll daher hierin dem Taubstummen zu Hilfe kommen?

a. Ein Erinnerungsbuch.

Das heißt, ein Buch, in welches er selbst alle Benennungen von den kennen gelernten Gegenständen einträgt, und das er dazu gebrauchen muß, sie auch seinem Gedächtniß einzuprägen.

Dabei muß auch darauf besonders gesehen werden, daß das Gedächtniß des Schülers geübt werde; denn dieses ist leider! auch eines der menschlichen Vermögen, das früher ganz brach gelegen ist, und nun besonders bearbeitet werden muß.

b. Ein Schreibbuch.

Das Schreibbuch muß aber nun zugleich Erinnerungsbuch und Sprachübungsbuch seyn.

Seine Einrichtung muß von der Art seyn, daß es auf der Seite die Fragen enthält, entweder was ist das, oder wie heißt das? Denn im zweiten Übungskurse dürfen nichts als Benennungen von Dingen vorkommen, und die Antworten im Kontext nach einander. Z. B.

Was ist das?
- Das ist eine Uhr.
- Das ist ein Ohr.
- Das ist ein Auge u. s. w.

Eine nähere Beschreibung von der Einrichtung dieses Buches ist hier nicht nöthig. Denn es kommt dieser Gegenstand ohnehin im zweiten Theile, wo erst über die Sprache der Taubstummen als vollständige Rede gehandelt wird, wieder besonders vor.

Darum können wir also den ersten Theil hiermit beschließen.

Ende des ersten Theils.

Zweiter Theil.

Die Bildungslehre für Taubstumme.

Erstes Hauptstück.

Die Lehre von dem Gebrauch der Tonsprache im Leben überhaupt.

§. 128.

Die Lehre vom Gebrauch der Tonsprache zum Leben überhaupt geht darauf aus, den Gang zu zeigen, welchen der Taubstummenlehrer nehmen muß, um den Schüler dahin zu bringen, daß er die erworbene Tonsprache auch zum Verkehr mit den Menschen, also zum geselligen Leben überhaupt, benützen kann.

Diese Lehre faßt zwei Abschnitte in sich, deren der erste — handelt von der Etymologie für Taubstumme, und der zweite vom Syntax für Taubstumme.

Erster Abschnitt.

Von der Etymologie.

§. 129.

Der Taubstumme ist nun wohl zur Tonsprache gelangt, allein wozu hat er diesen Vorzug gewonnen? Natürlich zum Verkehr mit Menschen im Leben. Allein dazu genügt nicht das laute Sprechen eines Worts, sondern der Mensch bedarf die Kenntniß von dem Sinnverhältniß der Worte seiner erlernten Sprache.

Diese Kenntniß erlangt der Hörende, ohne daß ers weiß, aber auch der Taubstumme würde sie auf gleiche Weise erlangen, wenn seine Umgebung von dem Zeitpunkt

an, wo er das Sprechensehen erlernt hat, eben so mit ihm verführe, wie man mit Kindern verfährt, oder mit einem Menschen, welcher von einer andern Nation und Sprache in seiner neuen Umgebung die Sprache des Landes erlernen soll. Die Umgebung des Taubstummen müßte nur bedenken, daß ihr Angehöriger ihre Sprache mit dem Gesichte auffasse, und aus diesem Grunde müßte sie anstatt des lauteren und deutlicheren Sprechens für die Zuhörenden hier für die Sprechensehenden die Bewegungen des Mundes theils schärfer ausprägen, theils langsamer sie vornehmen.

Dieses günstige Verfahren ist nun freilich von der Umgebung des Taubstummen gegenwärtig, wo ihm das Verhältniß der Sprache noch gar nicht bekannt ist, noch nicht zu erwarten, und wenn es auch zu erwarten wäre, so würde es die Bildung des Taubstummen viel zu sehr aufhalten. Denn man bedenke nur, daß ein Kind, bis es in der Regel zum Schul-Unterricht gelangt, den Vortheil, seine Muttersprache durch Gebrauch zu erlernen, bereits fünf volle Jahre genossen habe; indem man annehmen kann, daß das Kind wenigstens mit dem zweiten Jahre von seiner Geburt an, schon die Sprache seiner Umgebung zu verstehen anfängt.

Gesetzt nun, daß der Taubstumme auch mit dem sechsten oder siebenten Jahre zum Unterricht kommt, so muß darauf Bedacht genommen werden, daß er in demselben Zeitraum, wie der ihm in der angegebenen Beziehung weit vorausgeeilte hörende Schüler, seine Bildung erhalten, folglich er zum Gebrauch der Tonsprache wenigstens in zwei Jahren gelangen müsse.

Aus diesem eigenen Verhältniß des taubstummen Schülers

wird man also einsehen, daß der herkömmliche Gang, den die menschliche Gesellschaft mit einem hörenden Kind beobachtet, um ihn die Sprache zu lehren, durch eine sorgfältige Kunst hergestellt werden müsse, damit die für den Schüler verlorne Zeit so schnell als möglich ersetzt werde.

§. 130.

Wenn wir diesen Gang mit aufmerksamer Beobachtung verfolgen; so werden wir finden, daß er die Hauptredetheile in folgender Ordnung zur Übung bringe.

a. Das Hauptwort (substantivum.)
b. „ Angabwort (verbum), mit den persönlichen Fürwörtern.
c. „ Geschlechtswort (articulus.)
d. „ Umstandswort (praepositio.)
e. „ Zahlwort (numerale.)
f. „ Fürwort (pronomen.)
g. „ Eigenschaftswort (adjectivum.)
h. „ Nähere Bestimmungswort der Angabwörter (adverbium.)
i. „ Empfindungswort (interjectio.)
k. „ Bindewort (conjunctio.)

§. 131.

Es entsteht demnach die Frage, wie der Taubstumme schnell zur Kenntniß des Sinnverhältnißes und des Gebrauchs eines jeden dieser Redetheile gelange.

Die Beantwortung muß und kann nur geliefert werden durch eine pädagogische Erfahrung. Der Lehrer muß nämlich mit psychologischen Blicken die Entwicklung der Begriffe eines Schülers mittels der Sprache schon an und für sich verfolgen,

und die Früchte seines Nachdenkens auf das besondere Verhältniß seines taubstummen Schülers beziehen.

Was er aus diesem zweifachen Nachdenken sich für Regeln seines Verfahrens zur Aneignung eines jeden Vortheils vorzeichnen werde, dieß wollen wir nun hier anzugeben suchen.

a.

Hauptwörter.

§. 132.

Die Sprechübung, durch welche der taubstumme Schüler zur Tonsprache und zum Sprechensehen gelangt ist, muß nun ohnehin sehr fleißig fortgesetzt werden, denn es wird jedem einleuchten, daß mit den ersten Übungen zu sprechen und Sprechen zu sehen, keineswegs auch die Fertigkeit in beiden könne erworben seyn. Allein bei unserm Taubstummenunterricht kann es mit dieser Übung nicht bloß auf die Fertigkeit abgesehen seyn, sondern es muß hauptsächlich auf die Erlangung des Gebrauchs der Sprache — folglich auf die Kenntniß des Sinnverhältnisses der Worte Bedacht genommen werden. Dem zufolge muß die Sprechübung fortgesetzt werden durch solche Hauptwörter, von welchen nicht bloß der Begriff gegeben werden kann, sondern welche auch im Leben des Schülers unnachläßig vorkommen, damit er sogleich und alltäglich selbst davon Gebrauch machen kann.

Der natürliche Verstand der Menschen, besonders der Mütter und Ammen, verfährt auch ganz bewußtseynlos auf dieselbe Weise bei den Kindern. Gegenstände werden ihnen in der Wirklichkeit oder im Bilde vorgezeigt, und der Name wird genennt.

Unser Unterricht fordert aber ein besonderes Verfahren zum Zwecke, denn den Müttern und Ammen ist es nicht darum ge-

rade zu thun, daß das Kind den Namen der Sache sogleich merke, weil sich die Gelegenheit, die Sache wieder vorzuzeigen und zu benennen, doch oft wieder ergibt; uns aber muß es vorzüglich darum zu thun seyn, daß unser Schüler den Begriff der Sache mit der Benennung gleich fasse und merke. Dazu ist nun nothwendig, erstens das Aufschreiben der Benennungen, und zweitens die zweckdienliche Ordnung der Benennungen. Dem zufolge darf erstens keine Sache mit ihrer Benennung vorkommen, ohne daß sie richtig gesprochen, aber auch aufgeschrieben wird.

Das im ersten Theil anbefohlene Schreib- und Schulbuch des taubstummen Schülers muß daher nun unnachläßig fortgesetzt werden.

Allein dabei ist von nun an in demselben auch die strengste Ordnung zum Zweck zu beobachten.

§. 133.

In der vorigen Übung haben wir die Worte gewählt, wie sie uns zur — Sprechübung, d. i. zur Einübung des Sprechens und Schreibens eines Buchstabens am Besten dienten; gegenwärtig aber geht unsere Absicht dahin, daß der Schüler die Benennungen schnell behalten soll; dazu ist uns demnach eine solche Übung nöthig, welche das Gedächtniß des Schülers unterstützt, und diese Unterstützung kann nur durch eine bestimmte Ordnung der Wahl der Worte bewirkt werden.

§. 134.

Die Ordnung, welche hier zu beobachten ist, besteht darin, bei jedem Übungskurs eine Summe zusammen gehöriger Begriffe vor- und durchzunehmen

Dieser Ordnung gemäß werden die Übungen in der hier folgenden Reihe am zweckmäßigsten aufeinander kommen.

§. 135.

Erste Uebung: Theile des menschlichen Körpers.
Zweite Uebung: Wohnung.
Dritte Uebung: Hausgeräthe.
Vierte Uebung: Tischgeräthe.
Fünfte Uebung: Speis- und Trank-Gegenstände.
Sechste Uebung: Hausthiere.
Siebente Uebung: Schule.
Achte Uebung: Kleidung.

§. 136.

Da diesem Werke die allerhöchste Absicht vorgezeichnet ist, daß es Lehrern und Ältern faßlich und brauchbar sey, so sollen auch diese ersten Übungen beispielsweise ganz durchgeführt; die später folgenden aber nur angedeutet werden.

Vorerinnerung.

§. 137.

Wohlgemerkt, die Fragen, so wie die Antworten, muß der Taubstumme stets sprechend und schreibend wiederholen; denn diese Übungen sind zugleich Sprech- und Schreib-Übungen, so wie zugleich Unterstützungsmittel des Gedächtnisses.

Die Fragen wiederholen sich auf die Art und Weise, daß bei Gegenständen, welche nur einzig in ihrer Art vorhanden sind, die Frage: wie heißt das? bei Gegenständen, die in ihrer Art mehrmal vorhanden sind, die Frage: was ist das? sich wiederholt.

Bei der ersten Art Fragen wird nur die Benennung gege-

ben; bei der zweiten muß die Antwort stets seyn, das ist ein, oder eine (ein Aug — eine Hand)

Die zweite Art Fragen muß auch, wenn die Benennungen in der einfachen Zahl schon gegeben worden sind, in der vielfachen gegeben werden.

Denn der Schüler hat früher schon den Begriff der Einheit erhalten, er muß nun auch den der Vielheit erhalten, und dabei unmerklich die Formen der Abänderung sich einprägen.

Die Frage: was ist das? wechselt dann in die: was sind das? und die Antwort: das ist; dann immer mit der: das sind ꝛc.

Es ist unglaublich, wie schnell die Schüler bei diesen Übungen die Abänderungen des Plurals merken.

§. 138.

Das Schreib- und Schulbuch wird nun auf die oben beschriebene Weise fortgesetzt.

In der Voraussetzung, daß der taubstumme Schüler in der Elementarschule unterrichtet werde *); so schreibt der Lehrer oder auch einer der ersten Elementarschüler nach vollendeter Übung die Antworten sauber an die Tafel, und macht dem taubstummen Schüler die Aufgabe, sie in sein Schulbuch einzutragen; während welcher der Lehrer die Zeit gewinnt, sich mit seinen übrigen Schülern abzugeben.

---

*) Hieraus folgt nicht, daß besonders bei dem ersten Unterrichtskurs der Lehrer mit dem Taubstummenunterrricht nicht besondere Uebungen vornehmen soll.

§. 139.

Erste Uebung: Theile des menschlichen Körpers.

Wie heißt das?

A. Das heißt Kopf,
— — Stirn,
— — Mund,
— — Nase,
— — Kinn,
— — Hals,
— — Brust,
— — Leib,
— — Rücken,

Was ist das?

A. Das ist ein Aug
— — — Ohr,
nun kann, und muß das Wort mit dem Hauch gesprochen und geschrieben werden. Der Schüler ist in der Aussprache nur darauf aufmerksam zu machen.
— — eine Schulter.
— — ein Arm,

Was ist das?

A. Das ist eine Hand,
Das ist ein Finger,
— — — Schenkel,
— — — Knie,
— — — Bein,
— — — Fuß,
— — — Ferse.

Bei dieser Reihe folgt schon die Frage: was sind das? indem der Lehrer bei den der Zweiheit mit den Fingern zählt und bei den der Vielheit sich des öfter wiederholten Worts viele bedient, und durch eine Gestikulation die Vielheit be-

zeichnet, wenn er die Vielheit der Gegenstände nicht vorzeigen kann.

Die Antworten wiederholen sich demnach mit: das sind.

Was sind das?
A. Das sind Augen,
— — Ohren,
— — Schultern,
— — Arme,
— — Hände u. s. w.

§. 140.

Bei dieser Übung, was auch für alle folgende gilt, muß aber genau darauf gehalten werden, daß sie, und jede folgende Übung, wenn sie auch noch so kurz seyn sollte, allein vorgenommen werde; d. i. es soll nicht sogleich noch eine andere dazu gefügt werden, denn gerade dadurch gewinnt das Gedächtniß ungemein, daß es die zusammen gehörigen Begriffe wie eine geschlossene Sammlung behandelt, wodurch nicht nur der Überblick des Ganzen erleichtert, sondern bei dem Anblick des einen der Begriff und Name des andern folgt.

Da wir nun bei dem Taubstummen den Erwerb der Sprache nicht dem herkömmlichen Gang überlassen können, sondern ihn soviel möglich beschleunigen müssen, so müssen wir auch alle Mittel zur schnellen Erreichung des Zweckes anwenden.

Eben darum müssen diese Übungen nicht bloß dictando geschrieben, sondern auch abgeschrieben und gelernt werden.

§. 141.

Zweite Uebung: Wohnung.

Was ist das?
A. Das ist ein Zimmer,
— — eine Wand,
— — — Thür,

Was ist das?

A. Das ist ein Fenster,
— — — Ofen,
— — eine Kammer,
— — ein Schloß,
— — — Schlüssel,
— — — Gewölb,
— — — Keller.

Wohlgemerkt, der Lehrer muß den Schüler dabei in seiner oder desselben Wohnung herumführen, und dabei auch auf die Vielheit aufmerksam machen, damit er die zweite Reihe der Fragen kann folgen lassen.

Was sind das?

A. Das sind Zimmer,
— — Wände,
— — Öfen,
— — Fenster,
— — Kammern,
— — Gewölbe u. s. w.

§. 142.

Dritte Uebung: Hausgeräthe.

Was ist das?

A. Das ist ein Tisch,
— — — Stuhl,
— — — Sessel,
— — — Kanapee,
— — — Bett,
— — — Komod,
— — — Schrank,
— — — Spiegel,
— — — Koffer.

Was sind das?

A. Das sind Tische,
— — Stühle,
— — Bilder u. s. w.

§. 143.

Vierte Uebung: Tischgeräthe.

Was ist das?

A. Das ist ein Teller,
— — — Löffel,
— — — Messer,
— — eine Gabel,
— — — Schüssel,
— — — Platte,
— — ein Glas,
— — — Krug,
— — — Tischtuch,
— — — Serviette ꝛc.

Was sind das?

A. Das sind Teller,
— — Löffel,
— — Messer u. s. w.

§. 144.

Fünfte Uebung: Speis und Trank.

Was ist das?

A. Das ist Brod,
— — Suppe,
— — Fleisch,
— — Butter,
— — Gemüse,
— — Schmalz,
— — Salat,
— — Mehl,
Das ist ein Apfel,
— — — Erdapfel,
— — eine Birne,
— — — Kirsche,
— — — Weichsel,

Was ist das? A. Das ist eine Beere ꝛc.
Das ist Wasser,
— — Wein,
— — Milch.

Ältern oder Lehrer, welche den taubstummen Schüler im Hauße haben, müssen ihn über alle Nahrungsartikel bei der Gelegenheit, wo sie vorkommen und gezeigt werden können, besonders mit zu belehren trachten.

Z. B. Gewürze, Öhl, Essig, so wie die Benennung der besondern Mehlspeisen.

§. 145.

Sechste Uebung: Hausthiere.

Was ist das? A. Das ist ein Hund,
— — eine Katze,
— — ein Pferd,
— — -- Ochs,
— — eine Kuh,
— — ein Schaaf,
— — eine Ziege,
— — — Henne,
— — ein Hahn,
— — eine Gans,
— — — Ente,

schädliche Hausthiere:

Das ist eine Mücke,
— — — Maus,
— — — Ratte ꝛc.

§. 146.

Siebente Uebung: Schule.

Was ist das? A. Das ist ein Schulzimmer,
— — eine Bank,

Was ist das?

A. Das ist eine Tafel,
— — ein Schiefer,
— — — Buch,
das ist Dinte,
— — eine Feder,
— — ein Schiefer-Stift,
— — — Bley-Stift,
das ist Kreide,
— — ein Lineal,
— — — Zirkel.

§. 147.

Achte Uebung: Kleidung.

Der Lehrer kehrt nun, nachdem er mit dem Blick des Schülers auswärts genug herum gewandert ist, auf den Menschen zurück, indem er seine Kleidung mustert, deren Stoffe er nun größtentheils aus den erworbenen Kenntnissen sich kann erklären lassen. Der Lehrer deutet nun auf jedes Kleidungsstück hin, und beginnt wieder sein gewöhnliches Examen.

Was ist das?

A. Das ist ein Rock,
— — — Mantel,
— — eine Weste,
— — ein Knopf,
— — eine Hose,
— — ein Hemd,
— — — Strumpf,
— — — Hut,
— — eine Kappe,
— — ein Halstuch,
— — — Sacktuch,
— — — Schuh,

Was ist das?

A. Das ist eine Schnalle,
— — ein Stiefel,
— — — Kamm,
— — eine Uhr,
— — — Uhrkette,
— — ein Uhrschlüssel.

Hier muß denn die Übung mit dem Plural besonders durchgeführt werden, theils weil vieles zu merken ist, theils weil der Plural bei diesen Gegenständen sehr wechselt. Also indem der Lehrer auf die Kleidungen der andern zugleich deutet.

Was sind das?

A. Das sind Röcke,
— — Mäntel,
— — Westen u. s. w.

Zweiter Redetheil.

Das Angabwort oder Verbum.

§. 148.

Der Taubstumme hat nun Benennungen von Hauptwörtern genug erhalten, und es ist an dem, daß er zur Verbindung derselben mit einem passenden Angabwort angeleitet wird, um bald zur Erkenntniß, und zu dem Gebrauch einer Rede zu gelangen. Er muß demnach auch die gehörige Kenntniß von dem erhalten, was seiner Erfahrung gemäß von den kennen gelernten Gegenständen erfahren wird, und folglich von ihnen angegeben werden kann. Eigentlich hat er diese Kenntniß schon früher erlangt, und es bilden sich auch Erfahrungsangaben, ohne sie anders als durch Gebehrden und Gestikulationen ausdrücken zu können.

Er bedarf darum auch hier nur den Wortausdruck, und die Art der Verbindung beider Wort-Ausdrücke, nämlich, den des Hauptworts, und den des Angabworts.

So wie nun der Taubstumme früher auch alle Gegenstände kannte, die wir ihn vorzeigten, und wir ihm nur die wörtliche Benennung in der mündlichen und schriftlichen Sprache gaben, so haben wir also auch hier die Handlungen vorzuzeigen, und gleichfalls sie mit dem Sprechausdruck zu bezeichnen.

Erst wenn er diese Sprechausdrücke oder Bezeichnungen in hinlänglicher Art kennt, muß er angewiesen und gelehrt werden, die Verbindung mit einem Hauptwort vorzunehmen.

Dem zufolge können ihm Angabwörter oder verba nur in der unbestimmten Art (infinitiv) z. B. gehen, stehen u. s. w. angegeben werden, so wie auch darin die Natur auf gleiche Weise verfährt. Denn wir werden eben so bei dem Kinde, wie bei einem Menschen anderer Nation, den wir unsere Sprache lehren wollen, im Anfang das Verbum nicht anders als im Infinitiv angeben.

Es muß nämlich vor Allem der allgemeine Wortausdruck als Wurzel der Rede recht bestimmt kennen gelernt werden, damit nicht durch zu frühzeitiges Bestreben, auch die Abänderungen kennen zu lehren, die Wurzelbenennungen selbst vergessen werden.

Dabei muß aber nach denselben Grundsätzen wie oben verfahren werden: nämlich Anfangs müssen nur solche Angabworte vorkommen, die die alltägliche Erfahrung des Taubstummen umfassen, damit ihm bei der Erfahrung immer die Benennung wieder erneuert wird. Zweitens müssen ihm die Erfahrungen, wie oben die Sachgegenstände vor Augen geführt werden, weil der Lehrer es nicht dem Zufall überlassen kann, daß dem Taubstummen eine Erfahrung vorkomme, und er die Wortbezeichnung anbringe.

Die alltäglichen Erfahrungen von Menschen und Thieren im Hauße sind aber das Gehen, Laufen, Stehen, Siz-

zen, Liegen, Essen, Trinken, Schlafen, Weinen, Lachen, Holen, Bringen ꝛc., und die in der Schule das Lesen, Schreiben, Zeichnen, Lernen. Der Lehrer muß nun wie oben bei den Hauptwörtern, das Thun vorziehen, und davon den Wortausdruck geben, sprechen und schreiben lassen.

§. 149.

Die erste Übung, welche nun zur Kenntniß dieser Verba vorzunehmen ist, besteht lediglich darin, daß den Umgebungen des Schülers Namen gegeben werden, und der Taubstumme über jeden, nun auch den Namen nach kennen gelernten, gefragt wird, was er thue, damit er (der Taubstumme) das Verbum angeben muß.

Dabei wird die erste Abänderung vorgenommen, nämlich die in dritter Person, und mit aller Bestimmtheit wiederholt. Ferner fällt in diesem Übungskurs auch der Begriff von Fragen und Antworten, der Begriff von dem Fragewort was, und der Begriff von dem Angabwort thun, endlich auch der Begriff von einer — Rede, und von den schriftlichen Unterscheidungszeichen.

Der Lehrer fragt nämlich von nun an unnachlässig: was thut N., und der Schüler muß den Namen nennen, und die dritte Person des Verbums dazu fügen. Z. B. was thut Karl? Karl schreibt ꝛc.

Im Anfange wird, ja muß, der Taubstumme antworten: schreiben. Nun darf der Lehrer nur seine Frage wiederholen, und auf das thut, d. h. auf das t des Worts besonders aufmerksam machen, um den Schüler anzudeuten, daß er auf dieselbe Weise antworten, folglich mit dem t am Ende das Wort schließen müsse.

Von nun an muß denn das Schreib- und Schulbuch eine neue Einrichtung erhalten.

Es werden nämlich die Fragen hinein geschrieben, welche bei dem Unterricht gethan wurden. Z. B. was thut Karl und das Fragezeichen (?) hingesetzt. Die Antworten werden von vorn an geschrieben, und am Schlusse einer jeden der Punkt (.) hingesetzt.

Diese Übung durch obige Verba ist hinreichend, um die dritte Person einzuprägen. Nun muß zur Kenntniß und Einübung der übrigen Personen geschritten werden, jedoch beschränkt sich die Übung nur auf die gegenwärtige Zeit, weil der Begriff von der Zeit noch nicht beigebracht ist.

§. 150.

Zur Kenntniß der Personen und der ersten Abänderung des Angabworts in der gegenwärtigen und den andern Zeiten dient am besten das Wort haben.

Der Begriff vom Worte wird gegeben, und zugleich der Begriff eines neuen Frageworts wer?

Um schnell zum Ziele zu kommen, läßt der Lehrer mehrere von Schülern, mit Ausnahme des Taubstummen, mit Kreide versehen, um damit anschreiben zu können. Nach einer kurzen Weile fragt er: wer hat Kreide? Jeder der gefragten antwortet: Ich habe Kreide. Dabei muß aber jeder, indem er ich spricht, auf sich deuten. Der Lehrer fragt nun den Taubstummen: hast du Kreide, und legt den Nachdruck auf du, indem er auf ihn deutet. Der Schüler wird nun nein antworten, entweder mit dem Wort, das er schon kennt, oder mit dem Kopfschütteln. Nun gibt ihm der Lehrer gleichfalls Kreide, und fragt ihn wieder: hast du Kreide? Der Schüler wird mit ja antworten. Der Lehrer gibt ihm zu verstehen, daß er nicht recht geantwortet habe, und fragt sogleich einen

Nebenstehenden: Hast du Kreide? Er antwortet: Ich habe Kreide. Der Lehrer gibt dem Schüler zu verstehen, daß er so antworten müsse, indem er bei ich auch auf sich zu deuten habe, damit er den Begriff der Persönlichkeit erhält. Ist die Antwort mündlich gegeben, so muß sie auch sogleich geschrieben werden, und zwar mit der Frage: wer hat Kreide? A. Ich habe Kreide.

Hierauf nimmt der Lehrer vom taubstummen Schüler die Kreide, läßt diese von den umstehenden Schülern bei Seite legen, und fragt alle zusammen: wer hat Kreide? Alle zusammen sprechen mit Nachdruck und auf den Lehrer deutend: Du hast Kreide. Der Lehrer antwortet: Ja, ich habe die Kreide. Er legt die Kreide auf die Seite, und läßt die Umstehenden zurücktreten, nimmt dann wieder die Kreide, und fragt nun den taubstummen Schüler allein: wer hat Kreide? Zaudert der Schüler mit der Antwort, so muß einer der Zurückgetretenen, auf vorgängige Verabredung, vortreten, und ihm die Aufforderung geben, zu antworten: Du hast Kreide.

Nun wird auch diese Antwort an die Tafel geschrieben, und zwar so unter die erste, daß die Worte ich und habe und du und hast genau unter einander kommen.

Hierauf läßt der Lehrer den taubstummen Schüler von einem der Umstehenden fragen: Wer hat Kreide? Der Taubstumme wird hierauf nur deuten. Der Lehrer gibt ihm aber zu verstehen, er müsse — sprechen, uud da er darüber in Verlegenheit ist, so gibt ihm ein anderer von den Umgebenden die Antwort an: Er hat Kreide. Der Lehrer billigt die Antwort, und läßt auch sie wieder so hinschreiben, daß die Worte er und hat unter die obigen du und hast zu stehen kommen.

Nun bezeichnet der Lehrer die drei Personen mit römischen Zahlen, indem er die drei Fälle mit den Fingern versinnlicht I. II. III.

Hierauf läßt der Lehrer den Taubstummen mit den übrigen zusammenstellen, und gibt jenem seine Kreide, während dem er die andern anweist, auch die ihrige zu nehmen.

Nun fragt der Lehrer, gegen alle gewendet: wer hat Kreide? und sie antworten, jeder mit einem Zug der Hand, der die ganze Reihe umfaßt, und an der eigenen Person sich endigt: wir haben Kreide.

Der Taubstumme, welcher natürlich Anfangs nicht mitspricht, wird nun angewiesen, dasselbe zu sprechen, und wenn er es gesprochen hat, auch zu schreiben.

Der Lehrer macht zwar vorher an der Tafel durch einen Strich einen Absatz, aber er weist den Schüler an, das Wir und Haben gerade unter die obigen verwandten Worte zu setzen.

Nun läßt der Lehrer die Kreide bei Seite legen, und theilt alle Schüler in zwei Theile ab, läßt auf einem Wink von dem einen Theil, welchem der Taubstumme nicht zugetheilt ist, sie wieder aufnehmen, und diesen Theil dann die andern fragen: wer hat Kreide? Der gefragte Theil muß nun und zwar unter Hindeuten auf die andern antworten: Ihr habt Kreide. Der Taubstumme, welcher natürlich nicht mit antwortete, muß auf Geheiß des Lehrers jenem Theil auch die Antwort geben: ihr habt Kreide; aber dann auch die Antwort sogleich schreiben. Für diesen Fall überläßt es ihm der Lehrer, die Worte selbst zu setzen, um zu erfahren, ob er die vorige Setzungsart und ihren Grund begriffen habe. Im widrigen Falle muß er natürlich wieder darauf aufmerksam gemacht werden.

Endlich kommt es zum letzten Fall. Der Lehrer sammelt

die Kreidenstücke auf dem Tisch in ein Häufchen, und auf gegebenen Wink greift ein jeder nach einem Stückchen, und sie nehmen sie alle hinweg, indem einer unmerklich das des Taubstummen auch mit nimmt. Nun haben sie die Kreide zusammen. Jetzt fragt der Lehrer den Taubstummen: wer hat Kreide? Der Taubstumme wird natürlich nur deuten. Der Lehrer gibt ihm aber zu verstehen, er müsse sprechen, und stellt zugleich die Fragen: hast du Kreide? Der Schüler antwortet: nein, ich habe nicht*) die Kreide. Habe ich Kreide? A. Nein, du hast nicht die Kreide. Wer hat Kreide? Der Schüler deutet wieder, da tritt auf vorgängige Instruktion einer von der Versammlung heraus, zeigt dem Taubstummen, daß er keine Kreide habe, und spricht: sie haben die Kreide.

Der Lehrer fragt nun noch einmal beide, indem er auf beide besonders hindeutet: Habt ihr die Kreide, mit Nachdruck. Nun muß der Taubstumme mit dem andern Schüler antworten: Nein! sie haben Kreide, und auch diese Antwort schreiben.

Ist nun auch die dritte Person in der Ordnung, d. i., sie haben unter ihr habt gesetzt, so muß der Lehrer die sechs Sätze mit dem taubstummen Schüler in der Art durchnehmen, damit er auch die einfache und vielfache Person unterscheiden lerne. Dabei bedarf er folgendes Verfahren:

Erstens geht er noch einmal die Personen durch, indem er sowohl durch Deuten, als Sprechen und Hinweisen auf die Tafel sie um so fester einprägt. Hierauf nimmt er einen aus der Versammlung der Anwesenden zu sich, und nimmt nun

---

*) Bei dieser Gelegenheit wird dem Schüler zugleich die Verneinung gelehrt.

auf gleiche Weise, nämlich durch Deuten, Sprechen und Hinweisen auf die Schrift die drei Personen in der einfachen Zahl durch, und spricht bei jeder — ein oder eine. Ist dieses geschehen, dann schreibt der Lehrer oberhalb das Wort: Einfach. Hierauf tritt er mit den beiden zur Versammlung über und spricht die erste Person aus: wir, indem er zugleich mit Wort und Gestikulation die Vielheit andeutet. Dann tritt er wieder aus der Versammlung und spricht, ihr gegenüberstehend, das — Ihr, und deutet abermal die Vielheiten an; endlich nimmt er wieder seinen taubstummen Schüler zu sich, und spricht auf die zurückgelassenen das Sie gleichfalls die Vielheit andeutend.

Ist dieß geschehen, so schreibt er das Wort — Vielfach über die zweite Reihe der Personen.

Jetzt nimmt der Lehrer die Personen abermal durch und zwar jede Abtheilung besonders, zählt mit den Fingern das drey, und zeichnet (gleichsam die Figur des Fingers) durch die römische Zahl hin.

Das Schema steht nun auf folgende Weise zur Anschauung da.

Einfach.

I. ich habe die Kreide.

II. du hast die Kreide.

III. er hat die Kreide.

Vielfach.

I. wir haben etc.

§. 151.

Nun kostet es nur noch einige Übung, von — ähnlicher aber nicht — gleicher Art. Der Lehrer nimmt wohl das Wort Haben immer zum Hauptschema, aber verändert nicht

blos die Gegenstände, die er zur Sprechübung verwendet, sondern er ändert auch den Fragenwechsel.

Wir wollen darum noch ein Beispiel anführen; denn der Lehrer muß nun auch darauf Bedacht nehmen, daß der Taubstumme den Sinn der Worte eine und keine kennen lerne.

Der Lehrer verwendet zur Übung Schreibfedern.

Der Lehrer gibt dem taubstummen Schüler eine Schreibfeder und fragt: Hast du eine Feder? Er muß nun antworten: ja, ich habe eine Feder. Nun nimmt der Lehrer die Feder zurück und hält sie, indem er dieselbe Frage wiederholt: Hast du eine Feder? Nein! ich habe keine Feder, muß die Antwort folgen. Wer hat eine Feder? Antwort: Du hast eine Feder. Nun tritt einer aus der Versammlung hervor und fragt den Taubstummen auch: wer hat eine Feder? die Antwort muß seyn: er hat eine Feder, indem er auf den Lehrer deutet.

Der Lehrer diktirt nun die Fragen und läßt sie auf der einen Seite der Tafel anschreiben, und hält den taubstummen Schüler an, die Antworten auf die andere Seite zu setzen, und zwar ganz in der vorigen Ordnung.

Nun theilt der Lehrer Federn an den Taubstummen und einige der Versammlung aus, zählt gleichsam seine Federn, ob er für alle ausreiche, und fragt: wer hat Federn? Die damit versehenen Schüler treten vor, und sprechen auf dieselbe Weise wie oben bei der ersten Übung: Wir haben Federn.

Der Lehrer wendet sich zu den noch nicht versehenen, und spricht: ihr habt keine Federn, indem er den Sinn des — keine durch Gestikulation ausdrückt. Diese antworten: Nein, wir haben keine Feder. Der Lehrer nimmt nun

dem Taubstummen seine Feder, und versieht die übrigen auf die Seite gestellten auch mit Federn, indem er spricht: da — habt ihr Federn.

Er wendet sich an den Taubstummen mit der Frage: Hast du keine Feder? Er muß die Antwort geben: Nein, ich habe keine Feder.

Der Lehrer fragt: Habe ich Federn. Der Taubstumme muß antworten: nein, du hast keine Feder; der Lehrer spricht: wir haben keine Feder, indem er auf sich und den Taubstummen deutet, wer hat die Federn? der Schüler deutet auf die andern und spricht: sie haben Federn.

§. 152.

Thun.

Wenn das Schema der Konjugation des Haben von der gegenwärtigen Zeit eingeübt ist; so läßt der Lehrer es auf die mehrsten Angabwörter, von denen der Schüler früher einen Begriff erhalten hat, anwenden. Wohl gemerkt, die Aufmerksamkeit lediglich auf den Buchstaben des Ausgangs gerichtet. Bei dieser neuen Art von Übungen muß dem Schüler der Begriff von dem Worte Thun beigebracht werden. Es geschieht auf die Weise, daß der Lehrer den anwesenden Schülern verschiedene Verrichtungen, z. B. Gehen, Schreiben, Lesen, Zeichnen aufträgt, und die verschiedenen Handlungen abfragt, welchen sich der eine und andere übergibt.

Dabei muß aber vorausgesetzt werden, daß vorher dem Taubstummen die Namen der Anwesenden bekannt seyen, weswegen auch die zum Zweck ausgewählte Versammlung nicht zahlreich seyn darf.

Nun beginnen also die Fragen auf folgende Weise:

Was thut Karl? A. er schreibt.

Was thut Anton? A. er liest.

Was thut Peter? A. er zeichnet.
Was thust du? A. ich schreibe.
Was thue ich? A. du zeichnest.
Was thun wir? A. wir gehen, (nämlich zusammen im Zimmer auf und ab.)
Was thun wir nun? (sie bleiben stehen.) A. wir stehen.
Gehen wir? (sie haben sich gesetzt.) A. nein, wir sitzen.

Die andern Schüler fragen gleichfalls den Taubstummen: was thun wir? und er muß ihre Beschäftigung aussprechen, damit auch die zweite Person in der vielfachen Zahl öfter vorkommt.

Damit nun der Taubstumme die Abänderungen richtig treffe; so muß er immerhin auf die Ausgänge des — Haben hingewiesen werden.

§. 153.

Am Schlusse dieser Übung muß der Lehrer die Ausgänge besonders auffassen und schreiben lassen, und zwar auf die Weise, daß er die Person schreibt, und der Schüler den Ausgang des Verbums schreiben muß.

Einfach.

Z. B. I. ich hab e.
II. du — st.
III. er — t.

Vielfach.

I. wir hab en.
II. ihr — et.
III. sie — en.

Geschlechtswörter.

§. 154.

Die Geschlechtswörter müssen lediglich durch den Gebrauch

kennen gelernt werden, und es ist nur darauf zu sehen, daß eine geschickte Veranlassung dazu genommen werde.

Es darf auch im Anfange nichts mehr von ihrer Abänderung eingeübt werden, als der dritte und vierte Fall; welches vorzüglich bei dem Unterricht über die Präpositionen geschehen kann.

Das beste Mittel des ersten Unterrichts über die Geschlechtswörter sind Bilder, auf welchen Menschen, ihrem beiderseitigen Geschlechte nach, dargestellt sind.

Wir bedürfen nicht erst einer Beschreibung, wie die Bilder beschaffen seyn müssen; denn dieses läßt sich schon aus der Unterrichtsübung abnehmen, wovon wir nun ein Beispiel geben wollen.

Erzeugung des Begriffs von den Geschlechtswörtern.

L. Was ist das?
Sch. Das ist ein Mann.
L. Und das?
Sch. Das ist eine Frau.

Der Lehrer wiederholt stets die Antwort mit sichtbarem Nachdruck auf das Geschlechtswort.

L. Was hat der Mann. (deutet auf den Hut.)
Sch. Der Mann hat einen Hut.
L. Was hat die Frau.
Sch. Die Frau hat eine Haube.
L. Was hat der Mann.
Sch. Der Mann hat Stiefel.
L. Was hat die Frau?
Sch. Die Frau hat Schuhe.
L. Was ist das?
Sch. Das ist ein Kind u. s. w.

L. Was ist das?
Sch. Das ist ein Ochs.
L. Was ist das?
Sch. Das ist eine Kuh.
L. Was ist das?
Sch. Das ist ein Kalb?
L. Was thut der Ochs da?
Sch. Der Ochs frißt Gras.
L. Was thut die Kuh da?
Sch. Die Kuh liegt.
L. Was thut das Kalb?
Sch. Das Kalb liegt auch.
L. Was ist das?
Sch. Das ist ein Hund.
L. Was ist das?
Sch. Das ist eine Hündin.
L. Was hat die Hündin?
Sch. Die Hündin hat Junge.
L. Was thut ein Junges?
Sch. Ein Junges saugt.
L. Was thut das Junge? (deutet hin.)
Sch. Das Junge schläft.
L. Was ist das?
Sch. Das ist eine Henne.
L. Was ist das?
Sch. Das ist ein Hahn.
L. Was ist das?
Sch. Das ist ein junges Huhn.
L. Was thut das junge Huhn?
Sch. Das junge Huhn frißt.

u. s. w.

Mehreres werden wir hierüber in dem nächsten Unterricht finden.

Umstandswörter (Präpositionen.)

§. 155.

Über die Benennung dieser Wörter und den — wichtigen Grund der Benennung wollen wir uns hier nicht weiter verbreiten; denn dieser Gegenstand ist in dem bereits erschienenen zweiten Theil der Elementarschule ausführlich abgehandelt worden, und ist mit dieser Lehre zu vergleichen. Hier muß es uns darum zu thun seyn, daß der Taubstumme sie in ihrer wahren Bedeutung und damit zugleich ihre Anwendung, kurz den Sprachgebrauch in Bezug auf sie kennen lerne.

Indessen darf sich Anfangs die Kenntniß nicht weiter ausdehnen, als auf Raum, Zeit, und die Verbindung derselben, bis wir mit dem Schüler in das Gebiet der innern Vorstellungen dringen können.

Es kommen auch in diesem Gebiete menschlicher Verhältnisse oder Umstände beinahe alle Umstandswörter vor, und wiederholen sich später nur in anderer Beziehung.

§. 156.

Die Umstandswörter des Raums.

Bei dem hierüber zu ertheilenden Unterricht muß der Lehrer hauptsächlich darauf ausgehen, daß er stets die entgegengesetzten Raumverhältnisse zusammen nimmt. Z. B. Auf, unter, — in, aus, — durch, an.

Auch hier muß natürlich der Lehrer darauf Bedacht nehmen, die Fälle selbst zu bereiten, in welchen der Gebrauch der Umstandswörter vorkommt. Dabei muß natürlich immer der Nachdruck nicht bloß auf das Umstands-, sondern auch auf das Geschlechtswort gelegt werden.

Die erste Übung geht auf die Frage: Wo? die zweite auf die Frage: Wohin? die dritte auf die Frage: Woher?

Der Lehrer nimmt die nächsten besten Sachen, z. B. eine Feder, ein Glas als Mittel zur Übung.

Wir wollen nur ein kurzes Beispiel der Übung geben.

Erste Frage: Wo?

Umstandswörter: auf, unter, über, in, neben, an, vor, hinter, zwischen, bei.

Dritter Endungsfall. Frage: Wo liegt das Buch? Der Taubstumme deutet natürlich bloß auf diese Frage. Es muß ihm daher im Anfange ein anderer Schüler die Antwort mittheilen.

A. Das Buch liegt auf — dem Tisch.
F. Wo liegt das Buch? (Der Lehrer legt es unter den Tisch.)
A. Das Buch liegt unter — dem Tisch.
F. Wo liegt die Feder?
A. Die Feder liegt in — dem Buch.
F. Wo liegt die Feder?
A. Die Feder liegt neben — dem Buch.
F. Wo steht der Stuhl?
A. Der Stuhl steht vor — dem Komod.
F. Wo steht Karl?
A. Karl steht hinter — dem Stuhl.
F. Wo steht Fritz?
A. Fritz steht an — dem Ofen; u. s. w.

§. 157.

Zweite Frage: Wohin? Wodurch? Umstandswörter: auf, in, an, durch hinter ꝛc.

Bei dieser zweiten Übung muß die Anordnung getroffen werden, daß ein Schüler etwas legt oder stellt und der Lehrer Anfangs den Taubstummen darum befragt, wohin die

Sache gelegt oder gestellt wird. Der Lehrer befiehlt z. B. dem Schüler, eine Sache zu stellen oder zu legen, und fragt ihn, wohin ers gelegt oder gestellt habe. Die Fragen und Antworten müssen aber mündlich und schriftlich seyn, damit der Gebrauch der Präpositionen recht tief eingeprägt werde.

Beispiel.

F. Wohin legt Anton das Buch?
A. Anton legt das Buch auf — den Tisch.
F. Wohin legt er die Feder?
A. Er legt die Feder in — das Buch.
F. Wohin stellt er das Glas?
A. Er stellt das Glas an — das Fenster?
F. Wodurch sticht die Nadel?
A. Die Nadel sticht durch — das Papier.
F. Wodurch sieht Peter?
A. Peter sieht durch — das Fenster.

Der Lehrer sagt zu dem Taubstummen: leg die Feder vuf das Buch. Indem ers thut:

L. Wohin legst du die Feder?
Sch. Ich lege die Feder auf das Buch.
L. Stelle das Buch vor das Fenster.
L. Wohin stellst du das Buch?
Sch. Ich stelle das Buch an das Fenster ꝛc.
L. Leg das Holz hinter den Ofen.
Fr. Wohin legst du das Holz?
A. Ich lege das Holz hinter den Ofen.
L. Stelle den Stuhl vor den Ofen.
F. Wohin stellst du den Stuhl?
A. Ich stelle den Stuhl vor den Ofen.
L. Zieh den Faden durch das Papier.

F. Wodurch ziehst du den Faden?

A. Ich ziehe den Faden durch das Papier u. s. w.

§. 158.

Dritte Frage: Woher? Umstandswörter aus, von.

L. Nimm die Feder aus dem Buch.

F. Woher nimmst du die Feder?

A. Ich nehme die Feder aus dem Buch.

L. Nimm das Buch aus dem Schrank.

F. Woher nimmst du das Buch?

A. Ich nehme das Buch aus dem Schrank.

L. Trink aus dem Glas.

F. Woraus trinkst du?

A. Ich trinke aus dem Glas.

L. Nimm ein Blatt von dem Buch Papier (deutet hin.)

F. Woher nimmst du ein Blatt?

A. Ich nehme ein Blatt von dem Buch Papier.

L. Nimm ein Bild von der Wand.

F. Woher nimmst du das Bild?

A. Ich nehme das Bild von der Wand.

L. Nimm die Kreide von Adolph.

F. Woher nimmst du die Kreide?

A. Ich nehme die Kreide von dem Adolph. u. s. w.

§. 159.

Es wäre nun zu wünschen, daß auch sogleich die Umstandswörter der Zeit dem Schüler beigebracht werden könnten; allein es muß die Kenntniß der Zahlen dieser Kenntniß nothwendig vorausgehen, darum sehen wir uns genöthigt, den erforderlichen Unterricht über diese vorauszuschicken.

Zahlwörter.

§. 160.

Der Schüler bedarf auf dieser Stufe, auf welche wir ihn

brachten, lediglich nur des Zählens, und somit die Benennung der Zahlwörter.

Erst wenn er so weit gekommen ist, daß er vom Rechnen einen Gebrauch einzusehen vermag, ist er in diesem zu unterrichten.

Das erste Zählen kann ihm schon an den Fingern gelehrt werden, wobei auch der Finger Anfangs, wie bei dem Buchstaben-Unterricht, zum Grund genommen werden kann, gerade Striche für die Zahlen hinzuzeichnen.

Erst wenn der Schüler bis zehn richtig sprechen und zählen kann, d. h. für jede Zahl auch das Wort oder die Benennung sprechen und schreiben kann, dann ist er dahin zu leiten, daß das Anschreiben der Striche eine äußerst unbequeme und sehr viel Platz einnehmende Schreibart sey, weswegen er mit besonderer Zufriedenheit die deutschen Zahlenbilder ergreift, besonders wenn er sieht, daß jedes derselben die Zahl der Striche in sich enthalte.

Der Lehrer muß die Sache auf folgende Weise behandeln. Nachdem er das Zählen mit verschiedenen gleichartigen Gegenständen eingeübt hat; so theilt er von einer Summe gleichartiger Gegenstände (Münzen, Rechenpfennige, Nüsse, oder was es seyn mag) so viel unter zehn Schüler aus, daß der erste nur ein Stück, der zweite zwei, und so fort — der zehnte 10 Stücke erhält. Bei dieser Austheilung läßt aber der Lehrer den taubstummen Schüler jedesmal den Namen des Empfängers an die Tafel schreiben, und so viele Striche darunter setzen, als er Stücke erhalten hat. Die Striche müssen sehr merklich von einander gesetzt werden, damit sie nicht nur leicht zu übersehen sind; sondern absichtlich bei den größeren Zahlen einen großen Raum einnehmen. Auch müssen die Abtheilungen eine gehörige Einfassung erhalten, z. B. Tab. III.

Wenn diese Austheilung und dieses Anschreiben vollendet ist; dann muß der Lehrer den Schüler auf das langwierige Verfahren aufmerksam machen, die Striche einzeln hintereinander hinzusetzen, so wie er ihn zu bedenken gibt, welcher unnöthige Raum dabei verschwendet wird. Nun ist er an dem Moment, wo er ihn lehren kann, daß die Zahl der Striche in ein Bild aufgenommen werden könne. Er muß dem zufolge die deutschen Zahlenbilder alle in eine so augenfällige Abtheilung ihrer Bestandtheile bringen, daß kein Strich der Zahlengröße dabei vermißt wird.

Es ist dieß auch mit Ausnahme von 6 und 9 leicht zu thun Diese beiden Zahlen sind daher Anfangs in eckigter Form abzutheilen. Das erste Anschreiben muß demnach ganz steif seyn. Z. B. Tab. III.

Sind einmal diese Bilder entworfen, dann ist es leicht, dem Schüler begreiflich zu machen, daß man, um schneller zu schreiben, jedes Bild mit einem Zug entwerfen könne, was nun der Lehrer ihm auch zeigt; jedoch noch in der Art, daß er so viel als möglich die Zahltheile durchblicken läßt, z. B. Tab. III.

Für das Zahlenbild 10 muß denn freilich der Grund anderswo gesucht werden. Er muß aber gesucht werden, weil man sich zur unverbrüchlichen Regel zu machen hat, bei dem Taubstummenunterricht vorzüglich so viel als möglich von Grund zu Grund fortzuschreiten.

Um hier zum Ziele zu kommen, muß der Lehrer ein anderes Mittel des Zählens ergreifen, und zwar das an den Fensterscheiben. Er bedarf dazu ein Fenster, das aus zehn Scheiben besteht, fünf nämlich an jeder Seite der beiden Flügel, oder auch zehn an jedem der beiden Flügel. Im ersten die Abtheilung nach 3 und 2, oder im zweiten nach 6 und 4. Hat

er diese Fenster nicht in seinem Schul= oder Wohnhaus; so bleibt ihm nichts anders übrig, als die Zeichnung eines Hauses zu benützen, an welchem die Fenster diese Einrichtung haben.

Dieses Mittel, das Zählen zu lehren, muß ohnehin dem Lehrer auch dazu dienen, das Zählen bis hundert zu lehren.

Für jetzt zählt der Lehrer mit dem Schüler einen Fensterflügel ab, und schreibt abermal die Zahlenbilder bis zehn nach obiger Art an; kommt er aber an die letzte Zahl, so gibt der Lehrer dem Schüler zu verstehen, nun sey das geschlossene Ganze zu nehmen, folglich wieder ein Fenster. Dieß gibt die Veranlassung, das 1 hinzusetzen, und den Kreis als Zeichen des geschlossenen Ganzen anzufügen.

So ist denn das Zählen, Zahlenaussprechen und Zahlenanschreiben gelehrt. Wir bedürfen es aber für unsern Zweck noch um einige Zehner weiter zu steigern, weil uns die Zahlen eilf und zwölf zur Kenntniß der Zeitmessung nothwendig sind.

Nachdem wir einmal ein Fenster zum Mittel des Zählens gewählt haben, so können wir für unsern Zweck auch kein besseres Mittel weiter benützen, als eben dieses, wie schon in der Elementarschule fürs Leben dargethan wurde. *)

Der Lehrer muß nämlich mit dem Schüler vorwärtsgehend zählen. Dadurch gewinnt er den Vortheil, daß wenn ein Fenster in seinen Scheiben abgezählt ist, und er das Zählen des nächsten wieder mit Eins von Vornen anfängt, auf das Abgezählte rückwärts deutend, dasselbe nachsprechen kann.

---

*) Um hier nicht ohne Noth weitläufig zu seyn, muß dahin verwiesen werden. (Elementarschule fürs Leben, in der Grundlage, 3te Auflage bei Grau in Hof und Bayreuth.)

Dabei versteht sichs aber von selbst, daß der Lehrer Anfangs, und ziemlich lange fort auf der zweiten Stufe nicht eilf und zwölf, und auf der dritten nicht ein und zwanzig und zwei und zwanzig, sondern zuerst Eins — zehen, Zwei — zehen — Eins und zwei Zehner, zwei und drei Zehner u. s. w. spreche.

Der Lehrer nimmt nun die Zahl zehn als die einzige und geschlossene an, und zählt bei dem Fortschreiten von dem ersten Zehn an, immer wieder von 1, d. i. von Vornen an, und zeigt nun, daß man das schon gezählte nachsprechen müsse, um zu wissen, was man gezählt habe. Er zählt daher mit seinem Schüler Eins und spricht im Rückwärtsdeuten das Zehn mit einer kleinen Pause nach. Also Eins — zehn, Zwei — zehn, Drei — zehn u. s. w.

Dann nach dem zweiten Fenster, deutet der Lehrer im Fortschreiten auf die zwei abgezählten Fenster zurück, und spricht, indem er beide Fenster als einen Zehner mit einem Zug des Arms umfaßt, Eins und zwei Zehner, zwei und zwei Zehner u. s. w.

Eben so verfährt er auch im weiteren Fortzählen, welches er bis hundert steigern kann, indem er die zehn Zehner wieder als — ein Ganzes umfaßt und — Hundert benennt.

§. 161.

Hat der Schüler einmal das Zählen begriffen und erlernt, so muß er noch die ersten Elemente des Rechnens, nämlich das Zusammensetzen, und Theilen erlernen. Beides muß er aber Anfangs praktisch und augenscheinlich erlernen, bis er sich davon die Zahlengrößen mit dem innern Vorstellungsvermögen abstrahirt, und ohne Hinblick auf die zu berechnende Materie geübt werden kann.

Sind einmal die zwei Grundrechnungsarten, nämlich Addiren und Dividiren etwas eingeübt, dann können Multipliziren und Subtrahiren gelehrt werden, und zwar das Erste als einfaches Addiren derselben Zahl, und dieses als ungleich bestimmtes Dividiren.

Im ersten Falle muß daher der Lehrer im Anfang die zu multiplizirende Zahl (Multiplicandum) so oft unterstellen, als der Multiplikator fordert, damit die Form des Addirens genau genommen werde.

Im zweiten Falle aber muß der Lehrer das Abzuziehende nur als einen bestimmten ungleichen Theil des Ganzen angeben.

Ist nun auch diese Übung weit genug fortgesetzt, so muß die der Brüche erfolgen, aber nicht weiter betrieben werden, als zur Erkenntniß der Theilung des Ganzen in seine verschiedene gleiche Theile erforderlich ist.

Hier ist aber wieder der Unterricht an einer Materie oder einem Gegenstand vorzunehmen. — (Nach dieser Übung geht es erst zum Tafelrechnen.)

Am besten taugt dazu ein Apfel, wegen seiner runden Figur, weil von da so ganz natürlich auf die Theilung des Kreises übergegangen werden kann, die wir bei der Zeitmessung nöthig haben.

Die Theilung des Ganzen in ungleiche Zahlen aber geschieht am vortheilhaftesten an geradelinigten Körpern. Bei dieser Gelegenheit muß dem Schüler auch zugleich die Kenntniß der üblichen Maße beigebracht werden.

Auch hier ist es wieder nothwendig, die Erklärung der Maße und ihrer Benennungen von ihrem eigentlichen Ursprunge herzuleiten. Z. B. Schuh, vom Manns-

schuh; Ellenmaß, vom Ellenbogen; Klafter vom Umklaftern ꝛc.

§. 162.

Nach diesen Übungen muß zum Rechnen auf der Tafel geschritten werden. Dasselbe hat, wenn es nach den Grundsätzen der Elementarschule betrieben wird, von nun an gar keine Schwierigkeit mehr. Ehe aber der Lehrer die Rechnungsübungen weiter steigert, muß er auf den Unterricht über die Zeit, und Zeitmessung kommen, als eine der nöthigsten Kenntnisse für das alltägliche Leben, und hauptsächlich zur Bildung der Sprache.

Wir handeln demnach von diesem Unterricht, als fortgesetzte Lehre von den Umstandswörtern.

Begriff von Zeit, und Zeitmaß, von Ruhe und Bewegung, wie auch von den verbis transitivis; oder den thätigen Angabwörtern, deren Handlung auf andere Objecte übergeht.

§. 163.

Man hielt es bisher für schwer, dem Taubstummen den Begriff von der Zeit beizubringen, und zwar mit der Kenntniß und Anwendung der Umstandswörter der Zeit. Es ist aber nichts leichter als dieses, wenn der rechte Kunstvortheil angewendet wird. Der erwünschteste ist die Benützung zweier Uhren, nämlich einer Pendel- und einer Sonnen-Uhr.

Bei der Anwendung dieses Kunstvortheils erzeugt sich nicht nur allein der Begriff von der Zeit als einem einzig Fließenden, in dem alles zeitliche Leben vor sich geht, sondern auch der Begriff von der Eintheilung der Zeit, und was das erwünschteste ist, die Überzeugung, daß dieselben Umstandswörter des Raums auch hier mit al-

lem Grund angewendet werden können, indem der Raum und die Zeit im Messen zusammenfallen.

Es fragt sich demnach, wie dieser Kunstvortheil anzuwenden sey.

Der Lehrer versieht sich mit den zwei oben erwähnten Uhren. Er macht seinen Schüler Anfangs auf die erste aufmerksam, um ihm zu zeigen, daß diese Bewegung des Pendels unnachlässig gleich fortgehe.

Der Lehrer fragt hierauf: was thut die Uhr? Der Schüler, welcher natürlich bisher den Begriff von Bewegnng noch nicht erhalten hatte, erhält ihn nun mit dem Worte: Bewegen, indem der Lehrer diese Bewegung mit seinem Körper nachahmt, und noch andere Arten von Bewegung vornimmt, dabei aber auch den Begriff vom Entgegengesetzten, der Ruhe, beibringt.

Wenn der Schüler diese Begriffe erlangt hat, so fragt der Lehrer: was thut die Uhr? um die Endigung der dritten Person wieder ausgedrückt zu erhalten. Das Wort sich muß vor der Hand ohne Rechenschaft hinzugefügt werden; es gibt aber die herrliche Veranlassung hier zugleich auch, den Begriff von den thätigen Angabwörtern zu erzeugen, deren Thätigkeit auf andere übergeht. Ist dieser Begriff auch erzeugt, so ergibt sich auch der von den leidenden Angabwörtern, und dabei zugleich der Begriff von der Präposition von.

Der Lehrer nimmt nämlich eine Bewegung mit irgend einer Sache vor, z. B. schiebt ein Buch hin und her, und fragt, wer bewegt? Der Schüler bemerkt es sicher schon, daß der Lehrer der Bewegende ist; und spricht: du bewegst. Der Lehrer fragt weiter: was bewege ich? Die Antwort folgt nun sicher sehr leicht: Du bewegst das Buch.

Der Lehrer nimmt nun eine Bewegung an sich selbst vor, und fragt abermal: wer bewegt? Die Antwort: du bewegst, veranlaßt die folgende: was bewege ich? und diese Frage bringt ein Stocken ins Antworten, welches der Lehrer nun damit aufhebt, daß er einem andern Schüler winkt, dem Taubstummen die Rede vorzusagen, du bewegst — dich. Hierauf bestättigt der Lehrer diese Rede, indem er spricht: ja, — ich bewege — mich, und sogleich fragt, wer bewegt die Uhr, worauf die vorige Rede folgen muß: die Uhr bewegt sich.

Die Übung wird noch dadurch etwas fortgesetzt, daß auch der Taubstumme und andere Schüler eine Bewegung vornehmen müssen, sowohl an sich, als an andern Sachen, und die Fragen mit den Antworten wechseln: wer bewegt, was bewege ich, was bewegst du, was bewegt er?

Der Schüler nimmt nun wahr, daß die Bewegung von einem aus — und auf — andere übergeht, folglich von einem herkommt. Dadurch gewinnt der Lehrer die günstige Überzeugung, den Unterricht über das leidende Angabwort zu ertheilen.

Der Lehrer bewegt abermal eine Sache, und fragt auf die Art: bewegt diese Sache sich, oder wird sie bewegt? z. B. eine Uhrkette.

Nun faßt schon der Schüler die Frage, und spricht: die Uhrkette bewegt sich nicht. Der Lehrer wiederholt die leidende Angabe: die Uhr wird bewegt. Der Lehrer fragt nun weiter: woher kommt das Bewegen? Der Schüler beantwortet in Folge seiner früheren Übung sicher die Frage, wahrscheinlich mit einem Fehler im Endfall: das Bewegen kommt von dich. Der Lehrer korrigirt diesen Fehler

und legt durch eine Pause vor — dir einen Nachdruck auf das — dir.

Der Lehrer stellt nun dieselbe Frage auf die Weise: Von wem wird die Uhr bewegt? Der Schüler wird nun antworten: die Uhr wird von dir bewegt.

Nun muß der Lehrer eine solche Übung vornehmen, daß die gegenwärtige Zeit der leidenden Gattung durchgeführt wird. Der Lehrer gebraucht dazu folgenden Gang. Er bewegt den Schüler selbst hin und her, und fragt: bewegst du dich? Der Schüler antwortet mit Nein. Der Lehrer mahnt ihn zu sagen: ich werde bewegt.

Der Lehrer läßt sich nun von zwei andern etwas hin und her bewegen, und fragt den Taubstummen: bewege ich mich? Derselbe muß nun in der Art antworten, wie vorher gefragt wurde. Nein, du wirst bewegt. Nun muß ein anderer Schüler dem Taubstummen sagen: der Lehrer bewegt sich; und ein dritter deutet ihm an zu sagen: Nein— er wird bewegt.

Der Lehrer läßt nun ein Paar Schüler sich umfassen, und bewegt beide hin und her; beide müssen aber den Taubstummen anschauen und lächelnd sagen: wir bewegen uns, und er muß durch den Lehrer auf die unrichtige Angabe aufmerksam gemacht werden, damit er sagt: Ihr werdet bewegt — von dem Lehrer. Die Schüler sprechen nun selbst: ja, wir werden von dem Lehrer bewegt. Der Lehrer spricht nun auch zu dem Taubstummen: ja, sie werden bewegt. Ist diese Übung zu Ende, so wird zum Schreiben geschritten.

Die Konjugation der gegenwärtigen Zeit wird in der früheren Ordnung angeschrieben, und die Abänderungen des

Wortes werden, werden dabei zur Schärfung der Aufmerksamkeit unterpunktirt oder unterstrichen.

§. 164.

Hat der Schüler nun den Begriff von Bewegung, Bewegen und Bewegtwerden sowohl, als auch die Abänderung des Worts werden aufgefaßt, auch das Vorsetzwort von gemerkt, so kehrt der Lehrer auf die Uhren zurück. Er macht den Schüler nun auch auf die Zeiger der Pendel-Uhr aufmerksam, nennt sie (Zeiger) und fragt: bewegen sich die Zeiger? Der Schüler wird natürlich antworten: nein, die Zeiger bewegen sich nicht. Nun macht der Lehrer den Schüler auf den Standpunkt der Zeiger aufmerksam, und zwar absichtlich auf einen bestimmten, nämlich einer Viertel- oder halben Stunde, stellt die Uhr bei Seite, und nimmt unterdessen etwas anderes vor. Nach der bestimmten Pause von einer viertel oder halben Stunde kehrt der Lehrer mit dem Schüler zur Uhr zurück, und läßt ihn seinen Irrthum einsehen, indem er ihm das Fortrücken beider Zeiger nachweist.

Nun muß dieselbe Probe so angestellt werden, daß von einer Stunde zur andern gemessen wird, und der Lehrer dem Maß von einer zur andern die Benennung Stunde gibt.

Der Lehrer zeigt nun nach dieser Übung auch die Sonnenuhr vor, um ihn sehen zu lassen, daß hier dieselbe Anzeige der Stunden sich befinde, und führt ihn auf den Grund des hier fortlaufenden Schattens, dabei folglich auf die Sonne und ihren Kreislauf, um so auf die Kreisfigur der Uhr zu kommen, und die Idee von dem — ewig fortlaufenden Kreislauf der Zeit zu erzeugen. Dabei ergibt sich denn auch der Begriff von Tag und Nacht, indem der Lehrer auf die Uhr hinweist, und zwar auf die Stunde, wo die Sonne in der Regel auf- und untergeht, und bei

dem Punkt des Untergehens alle Attribute der Nacht dem Schüler vor Augen führt, z. B. Schließen der Fensterladen, Anzünden der Lichter, und Schlafen der Menschen.

Nach diesem Unterricht geht es zur Eintheilung nach der Kreisfigur der Uhr, welche in Bezug auf Tag und Nacht in zwei Hälften getheilt wird, indem dieselbe zum Zeitmaß für den Lauf der Sonne beim Tag und bei der Nacht genommen wird: nämlich von 6 Uhr angefangen, als die mittlere Stunde des Sonnenaufgangs im Jahre, und dann nach der Bestimmung des Morgens, Mittags und Abends abermals in 2 Hälften getheilt.

Nun kommt es zur Abtheilung der Stunden und Viertelstunden, so bald gezeigt worden ist, daß der große Zeiger in einer Stunde den ganzen Kreis umlaufe.

Nach dieser Belehrung beginnt die Hauptübung zur Erzeugung der Begriffe von der — gegenwärtigen, vergangenen und zukünftigen Zeit, wie auch zur Erkenntniß der Umstandswörter der Zeit und ihrer Anwendung ganz im parallelen Gebrauche mit jenen des Raumes.

Der Lehrer muß sich folgenden Vortheils bedienen:

Er ruft vier Schüler vor, mit welchen die Anweisung schon vorher verabredet worden ist.

Diesen gibt er etwas aus einem Buche zum Schreiben auf, und zwar in der Art, daß jeder um einen Theil eine größere Aufgabe erhält. Er bestimmt aber zugleich auf der Uhr jedem die Zeit, wann er fertig seyn muß, und zwar nach Viertelstunden. Z. B. halbe, $\frac{3}{4}$tel, und ganze Stund.

Da der Lehrer bei dem Sprechen sich auch noch der Pantominen bedient, so kann der Taubstumme schon den Sinn der Befehle fassen.

Nun muß einer um Erlaubniß bitten nach Hauße zu gehen, um z. B. sein Buch, aus dem er etwas schreiben soll,

erst zu holen. Wohlgemerkt, diesem gibt er die Arbeit aus einem Buche, welches derselbe nach des Lehrers Wissen nicht bei sich hat. Der Lehrer erlaubt ihm dieß, und spricht nach Äusserung einiger Unzufriedenheit die Worte: Geh', und komm in einer Viertelstunde wieder. Der Taubstumme muß aber diese Worte schreiben. Sind sie geschrieben, dann deutet er auf die Uhr, indem er den Zwischenraum von dem Punkte des Gehens, und Wiederkommens mißt, und das Wort in dazu nimmt, indem er auf den Zwischenraum hindeutet, nämlich in — diesem Zwischenraum muß er wieder kommen.

Eben so deutet er auch, wo er zugleich den andern die Zeit der Angabe bestimmt, auf die Uhr, um den — Zwischenraum der bestimmten Zeit hin. Zum ersten Mal muß aber der Lehrer die Anordnung so treffen, daß er mit dem Anfang einer Stunde seine Befehle gibt.

Die vorgängige Instruktion der Schüler muß darinnen bestehen, daß der erste, wenn er, wie zu erwarten seyn muß, früher zurückkommt, so lange vor der Thüre stehen muß, bis er das Viertel auf der Uhr im Zimmer schlagen hört. Während dem dieser Schüler zur Thüre hereintritt, mahnt der Lehrer den Taubstummen wieder auf die Uhr zu sehen, und fragt ihn: Ist es eine Viertelstunde? Inzwischen muß sich der Angekommene zur Arbeit setzen, und der Lehrer beschäftigt den Taubstummen weiter.

Der zweite Schüler hat eine Aufgabe, die er nicht wohl in einer halben Stunde zu Ende bringt. Der Taubstumme wird wieder auf die Uhr aufmerksam gemacht, und bemerkt, daß die halbe Stunde vorüber sey. Der Lehrer mahnt den noch arbeitenden Schüler zur Beschleunigung seiner Arbeit. Nach einigen Minuten ist er fertig. Der Lehrer weist den

Taubstummen auf die Uhr, im Hindeuten fragend: vor, oder nach der halben Stunde? Der Taubstumme, welcher den Sinn des vor und nach aus der vorigen Sprachübung kennt, wird sicher antworten nach der halben Stunde, weil er die Zeit mit dem Raum des fortgerückten Zeigers mißt.

Nun muß der dritte Schüler mit seiner Arbeit schon ankommen. Der Lehrer weist den Taubstummen an, auf die Uhr zu sehen.

Es ist noch nicht dreiviertel Stund. Der Lehrer fragt abermal vor oder nach? Der Taubstumme antwortet nun natürlich — vor.

Die drei Umstandswörter in, vor nnd nach sind demnach anf diese Weise ganz sinnlich gelehrt.

Nach einiger Beschäftigung mit dem Taubstummen, kommt endlich auch der vierte Schüler, aber die Stunde ist noch nicht vorbei, der Taubstumme muß es bemerken, daß dieser auch — vor der Stunde kam.

Nach dieser Übung geht es zum Begriff und der Benennung der — Zeit.

Der Lehrer stellt folgende Fragen: Wer kam in der Zeit (wohlgemerkt, den Sinn des Wortes kam muß der Schüler aus dem, was vorging, und aus den nun gestellten Fragen und Antworten abstrahiren) wer kam vor der Zeit, wer kam nach der Zeit?

Vorausgesetzt, daß der Taubstumme die Nahmen der Theilnehmer des Unterrichts kennt, wird er nun auch sicher die richtigen Antworten geben.

Übungen dieser Art müssen nun einige Mal wiederholt werden.

Wenn nnn der Begriff der — Zeit und ihrer Ein-

theilung beigebracht worden ist; dann wird leicht auf die Begriffe von — gegenwärtiger, vergangener und zukünftiger Zeit übergegangen. Der Lehrer benutzt hierzu das früher kennen gelernte Angabwort haben, und dazu dann später das Wort seyn.

Der Lehrer nimmt z. B. ein Buch mit Kupferstichen, oder sonst Etwas zum Beschauen in die Hand, deutet dabei auf einen Punkt der Uhr, und spricht: ich habe das Buch. Er gibt es, nachdem er eine Weile die Bilder oder ein Bild geschaut hat, dem taubstummen Schüler und spricht: Hast du das Buch? Der Schüler antwortet: Ich habe das Buch. Der Lehrer weist ihn aber auf den Punkt der Uhr hin; Er gibt es einem andern Schüler und fragt den Taubstummen wieder: Hast du das Buch? Er antwortet: Nein, ich habe das Bueh nicht. Der Lehrer spricht und deutet auf den — ersten Punkt der Uhr und auf den — gegenwärtigen hin: Ich habe das Buch gehabt, das letzte Wort mit sichtbarem Nachdruck. Nun fragt er sogleich den Taubstummen: Hast du das Buch gehabt? Ein anderer Schüler weist ihn auf den Zeitpunkt der Uhr hin, wo er es gehabt hat, und gibt ihm die Antwort an: Ich habe das Buch gehabt. Der Taubstumme gibt die Antwort, und der Lehrer bezeugt den Beifall. Nun fragt der andere Schüler den Taubstummen: Hat der Lehrer das Buch — gehabt. Nun nimmt ein dritter Schüler das Buch, und beschaut darin das Bild. Er fragt dann auf die drei vorigen Personen deutend: Habt ihr das Buch — gehabt? Der Lehrer mahnt nun den taubstummen Schüler, die Antwort zu geben. Zufolge der vorigen Übung kann er, besonders wenn der Lehrer mit dem schon bekannten Kreissymbol das wir andeutet, mit der Antwort nicht mehr zurückbleiben:

wir haben das Buch — gehabt. Der Schüler behält es daher auch eine Weile. Nun kommt ein vierter Schüler, nimmt das Buch und fragt den letzten: haben sie das Buch gehabt, indem er auf die drei ersten Personen deutet. Er antwortet: ja, sie haben das Buch — gehabt. Nachdem auch dieser es besehen hat, gibt er es dem Taubstummen zurück, und der Lehrer nimmt es von ihm. Die drei andern ziehen sich aber auf einen Wink des Lehrers zusammen etwas zurück. Der Lehrer fragt daher den Taubstummen: Haben sie das Buch gehabt? Der Schüler muß nun antworten: ja, sie haben das Buch — gehabt.

Hierauf folgt eine schriftliche Übung an der Tafel. Der Lehrer gibt dem Taubstummen ein Band in eine Hand, und mit der andern muß er auf die Frage: wer hat das Band, im Hinblick auf den Zeitpunkt der Uhr schreiben: Ich habe das Band. Er gibt es einem andern, und der Taubstumme muß sprechen und schreiben: du hast das Band. Dieser Schüler steckt auf vorgängige Anweisung das Band unter seinen Rock oder in seine Tasche, der Lehrer stellt dem Taubstummen die Frage an: Hast du das Band? er muß sprechend und schreibend antworten: Nein! er hat das Band.

Der Schüler zeigt das Band vor. Nun nehmen sie es alle drei in die Hände, der Taubstumme wird wieder gefragt: Wer hat das Band? Er muß abermal sprechend und schreibend antworten: Wir haben das Band. Darauf läßt er auf Geheiß das Band aus seiner Hand, und er muß schreiben: Ihr habt das Band. Der zweite Schüler tritt nun vor und fragt: Wer hat das Band? Er muß sprechend und schreibend antworten: Sie haben das Band.

Sobald diese Übung vollendet ist, schreibt der Lehrer ober-

halb des Schemas: gegenwärtige Zeit, und schreitet hierauf zur zweiten Übung, zur Verdeutlichung des Begriffs von der vergangenen Zeit.

Der zweite Schüler tritt vor, und fragt den Taubstummen: hast du das Band? auf seine Antwort nein, fragt der erstere: hast du das Band nicht gehabt? Er muß auf Geheiß des Lehrers im Hinblick auf den vergangenen Zeitpunkt auf der Uhr schreiben. Ja, ich habe das Band gehabt, dann auf den fragenden Schüler deuten und schreiben: du hast das Band gehabt; dann auf den Lehrer deuten und schreiben: er hat das Band gehabt, dann, alle drei mit dem eingeübten Zug umfassend, schreiben: wir haben das Band gehabt, dann auf die zwei Schüler, die sich zusammenstellen deutend, schreiben: Ihr habt das Band gehabt, dann sich zu dem Lehrer wenden, und auf die Schüler deutend schreiben: Sie haben das Band gehabt.

Steht nun die vergangene Zeit auf gleiche Weise angeschrieben, dann schreibt der Lehrer oberhalb — vergangene Zeit.

Der Schüler hat zwar von diesen beiden Wörtern noch keinen Sinn, allein er erhält ihn bald durch Abstraktion, wenn sie jederzeit nach wiederholter schriftlicher Konjugation eines Verbums an- oder darüber geschrieben werden. Dazu kommt aber noch der Umstand, daß der Sinn dieser Worte bei dem nächsten Unterricht über das Wort Seyn gleichsam anschaulich gegeben werden kann.

§. 165.

Diese Übungen müssen noch eine Zeit fortgesetzt werden.

Der Lehrer muß dazu aber immer noch Angabwörter von regulärer Art wählen, und zwar solche, welche Handlungen aus dem alltäglichen Leben des Schülers andeuten, damit

sie sich um so tiefer einprägen, weil er sie fast alltäglich unter den Seinigen in Bezug auf das Handeln sprechen sieht; und auf solche Weise er frühzeitiger zur Erkenntniß seiner erlernten Sprache kommt, auch frühzeitig auf das Reden seiner Umgebung aufmerksam wird, folglich eben so, wie ein Hörender seine Sprachkenntniß durchs Hören öfter vorkommender Worte er durch das Sehen der gesprochenen Worte seine Sprachkenntniß vermehrt. Solche Worte sind vorzüglich das früher kennen gelernte bewegen, dann stellen, legen und holen.

Um eine Übung mit dem ersten vorzunehmen, darf der Lehrer sich mit dem Taubstummen, und einigen andern Schülern, um einen Tisch herumstellen, und es nur darauf anlegen, daß einer den Tisch, welcher unbeweglich stehen soll, ein wenig bewegt. Hierdurch ist die Frage veranlaßt: Wer hat den Tisch bewegt? und dadurch die Veranlassung zu der mündlichen und schriftlichen Übung gegeben.

Die zwei andern Worte kommen nun an die Reihe. Sie sind deswegen so geeignet zum Zwecke, weil der Unterricht in den Umstandswörtern des Raumes dabei wiederholt und ergänzt werden kann.

Der Lehrer befiehlt z. B. einem: Stell das Glas auf den Tisch, und die Übung beginnt mit der Antwort: Ich habe das Glas auf den Tisch — gestellt.

Die zweite Übung mit demselben Worte ist, um die Umstandswörter unter uud zwischen noch zu lehren.

Der Lehrer befiehlt einem, welcher abgesondert gestanden hatte: Stelle dich unter die Schüler.

Nach der auf diese Veranlassung vorgenommenen Übung, befiehlt der Lehrer einem andern: Stelle dich zwischen Karl und Anton.

Hierauf vollendet der Lehrer diese Übungen mit dem Worte legen. Z. B. der Lehrer befiehlt: leg den Mantel über die Bank.

Jedesmal aber, wenn die Übung schriftlich vorgenommen wird, müssen beide Zeiten unter einander gesetzt, und die Überschriften angebracht werden.

Ferner ist hierbei noch besonders zu merken, daß auch die Zeitbestimmungswörter angebracht und gelehrt werden müssen, nämlich jetzt für die gegenwärtige, und vorhin für die vergangene. Vom ersten kann natürlich kein Sinn gegeben werden, sondern er muß lediglich vom häufigen Gebrauch abstrahirt werden. Eben darum muß auch der Lehrer es, wo es schicklich ist, anwenden; z. B. im Imperativ. Jetzt stell (die Sache dahin.) Jetzt leg ꝛc. und es muß die Anordnung getroffen seyn, daß der Angewiesene mit dem Vollzug des Befehls etwas zögert, damit der Lehrer fragen kann: hast du (die Feder auf den Tisch gelegt? Und jener antworten muß: Nein, jetzt lege ich ꝛc.

Von dem Wort der vergangenen Zeit: Vorhin, läßt sich aber der Sinn sehr leicht geben, wenn auf den Unterricht über vor an die Uhr zurückgegangen wird. Denn dann bedeutet dem Schüler das hin nur die unbestimmte Zeit, vor welcher die Handlung vorgegangen ist. Der Lehrer muß demnach eine solche Anordnung treffen, daß ein Schüler an die Uhr gestellt, auf seine Frage: z. B. hast du den Bleystift? antwortet: vorhin habe ich den Bleystift gehabt, und bei dem Wort vorhin von dem gegenwärtigen Stand des Zeigers rückwärts deutet.

Von nun an muß nun auch dieses Wort so oft als möglich angebracht werden.

Angabwort Seyn.

§. 166.

Das Angabwort Seyn, oder Hilfszeitwort, wie man es zu nennen pflegt, bedarf eines besondern Unterrichts; denn erstens ist es hauptsächlich dazu geeignet, den Begriff der Zeiten recht zu verdeutlichen; zweitens ist es als unregelmäßiges Angabwort das Musterschema für die übrigen gleicher Art; und drittens bedürfen wir's, wie das haben als Hilfswort für die Angabe der vergangenen Zeit bei mehreren unregelmäßigen Angabwörtern. Was nun seine Beugung der Konjugation betrifft, so sieht jedermann ein, daß diese lediglich durch den Gebrauch nnd die Übung erlernt werden muß.

§. 167.

Aber bemerkt muß werden, daß dieses Angabwort eine zweifache Bezeichnung habe, und daß jede bei dem Unterricht berücksichtigt werden müsse, damit der Begriff von dem Gebrauch des Worts nicht beschränkt werde.

Die erste Bezeichnung ist nämlich die Angabe des Seyns in der Zeit und dem Raume an und für sich, und die zweite die Angabe des Seyns in einer Eigenschaft.

Eine Übung in der ersten Beziehung ist uns vor Allem nothwendig, um dabei den Begriff der Zeit in ihrer dreifachen Hauptabtheilung noch deutlicher zu machen.

Die Übung erster Art ist lediglich mit der Frage nach dem Daseyn von diesem und jenem anzustellen, welches in der Schule ohnehin sehr leicht ist. Die Frage ist: ist N. N. da? und die Antwort: ich bin — da. Auf diese Weise werden auch sogleich die näheren Ortsbestimmungen mit erlernt, nämlich da, hier und dort. Mit dieser Übung können auch die vorigen wiederholt werden. Z. B. der Lehrer spricht: dort bist du? — stell dich an die Tafel. Er kommt.

Der Lehrer: du bist jetzt da. Wo ist N. N.? Der angekommene Schüler spricht: er ist dort. Der Lehrer fragt noch zwei zugleich. Die Schüler stehen auf und sprechen: wir sind hier. Der Lehrer spricht: ah! ihr seyd dort. Der Lehrer ruft sie auch an die Tafel, und befragt sie noch um zwei andere, diese antworten: sie sind dort; wohin sie nämlich deuten. Der Lehrer ruft sie gleichfalls. Nun stellt der Lehrer die Schüler mit dem Taubstummen an verschiedene Plätze zunächst der Tafel, und spricht auf sich selbst deutend: ich bin da. Hierauf schreibt er wieder an die Tafel die Aufschrift:

Gegenwärtige Zeit.

Der Taubstumme hat nun schon wahrgenommen, daß es wieder um eine Wortbeugung zu thun sey.

Der Taubstumme bekommt denn auch den Befehl zu schreiben: ich bin, und in einer kleinen Entfernung, — da. Der Lehrer spricht nun zu ihm: du bist — da, und er muß schreiben: du bist; das da aber von nun an auslassen, weil auf das oben stehende gedeutet werden kann, und der Schüler einsehen soll, daß es nur auf die Beugung des Worts Seyn ankomme. Der Lehrer fragt den Taubstummen nach einem Schüler, welcher hinter des Lehrers Rücken so steht, daß doch der Taubstumme ihn sehen kann. Der Taubstumme spricht und deutet: er ist — dort, er muß nun auch diese seine Antwort schreiben: er ist — dort.

Der Lehrer fragt nach zwei vorher zusammen gestellten Schülern, nennt sie, sieht sich darnach um, und spricht: ah! — ihr seyd — da, und sie antworten: Ja, wir sind — da. Der Taubstumme muß auch diese beiden Reden nach der Ordnung schreiben, also: Wir sind — da, ihr seyd —

Der Lehrer fragt noch nach zwei zusammen gestellten, und hinter seinem Rücken befindlichen Schülern, den Taubstummen, und er muß antworten: sie sind — dort.

Wohlgemerkt! in solchen Fällen, wo er nicht sogleich die Antwort zu geben vermag, muß einer der unterrichteten Schüler ihm die Antwort angeben oder darauf helfen.

Nun muß er denn noch die letzte Antwort schreiben: sie sind —

Das Schema von der gegenwärtigen Zeit steht nun auf der Tafel vor Augen, z. B.

Einfach.

1. Ich bin — da,
2. du bist — —
3. er ist — dort.

Vielfach.

1. wir sind — da,
2. ihr seyd — —
3. sie sind — dort

und der Lehrer wiederholt die Übung auf folgende Weise. Er verdeckt die Beugung des Worts, und fragt bei jeder Person nach der Beugungsart.

Auf solche Weise wird nun diese äußerst schnell und leicht erlernt seyn.

Indessen folgt jetzt die Aufgabe für den Schüler, das Schema in sein Schreibbuch schön einzutragen, während dem der Lehrer sich mit andern Schülern beschäftigt.

§. 168.

Später wird nun die zweite Übung mit der vergangenen Zeit vorgenommen werden.

Der Lehrer ruft zu diesem Ende die vorigen Schüler wie-

der vor. Sie kommen und stellen sich zusammen. Der Lehrer fragt nun jeden nach seinem vorigen Platz.

Er befolgt nämlich dabei die vorige Ordnung, und fragt daher den ersten: wo bist du — gewesen? und spricht dabei das — gewesen nach einer kurzen Pause — und mit sichtbarem Nachdruck. Der Schüler antwortet, indem er sich auf seinen Platz stellt, oder hindeutet: ich bin da — gewesen. Der Lehrer fragt den Taubstummen, und auch er muß auf dieselbe Weise antworten: ich bin da — gewesen. Der Lehrer fragt den Taubstummen noch um einen andern, und er muß antworten: er ist dort — gewesen. Nun schreibt der Lehrer wieder die Überschrift unter das noch stehen gebliebene Schema der gegenwärtigen Zeit:

Vergangene Zeit,

und weist den Taubstummen an zu schreiben, indem der Lehrer ihm bloß die Personen nennt und andeutet.

Auf gleiche Weise verfährt er nun mit der vielfachen Zahl.

Da der Schüler wahrgenommen hat, daß das — gewesen bei allen Personen unverändert bleibt, so erkennt er wohl, daß es nur die Bezeichnung der vergangenen Zeit sey, denn der Lehrer deutet bei der zweiten Schreibübung nach der Benennung jeder Person auf dieses Wort.

Es wird nun auch dieses Schema von dem Taubstummen in sein Schreibbuch eingetragen.

§. 169.

Was nun recht leicht folgen kann, ist der Unterricht über die zukünftige Zeit.

Es muß aber dazu wieder, wie zum ersten Mal, die Uhr gebraucht werden.

Der Lehrer nimmt z. B. nach Beendigung einer vormittägigen Schulzeit diejenigen vor sich, mit welchen er die Übung

öfter gepflegt hatte, und spricht und schreibt: Ich werde da seyn um 2 Uhr; und er befiehlt hierauf einem im Hindeuten auf die Uhr, und zwar auf Nachmittag 2 Uhr, auch da zu seyn. Der Taubstumme muß diesen Befehl schreiben: — Du wirst da seyn um 2 Uhr. Er wendet sich zum nächsten Schüler, deutet ihm auch auf die Uhr, und spricht: vor — (2 Uhr) wirst du da seyn. Der Taubstumme muß auch diesen Satz schreiben, und zwar in der nun herkömmlichen Ordnung.

Der Lehrer fragt den angewiesenen Schüler, ob er den Befehl verstanden, und hier gelesen habe. Er antwortet mit ja, und fragt im Hindeuten auf den Taubstnmmen: wann wird er auch hier seyn? Der Lehrer deutet wieder auf die Uhr, und zwar auf den Punkt, wo er sein Daseyn bestimmte, und spricht: er wird mit mir (um 2 Uhr) da seyn. Dabei schreibt nun der Lehrer den Satz darunter: Er wird (mit mir) (um 2 Uhr) da seyn.

Zwei andere noch nicht angewiesene Schüler drängen sich vor und sprechen zum Lehrer, — auch auf die Uhr deutend: Wir werden (vor 2 Uhr) da seyn. Einer von ihnen schreibt die Rede an die Tafel.

Der Lehrer spricht hierauf, ihr werdet (im Hindeuten auf die Uhr) vor 2 Uhr — da seyn.

Der erste Schüler sieht den Taubstummen an, und spricht ihm zu: sie werden (vor 2 Uhr) da — seyn, und der Lehrer schreibt Beifall gebend: Ja, sie werden (vor 2 Uhr) da seyn.

Hierauf schreibt der Lehrer über diese Konjugation:

Zukünftige Zeit,

und weist den Taubstummen an, nun das ganze Schema ordentlich nach den Personen unter einander zu schreiben, mit Hinweglassung der Nebenbestimmungen, und unter beständi-

gem Hindeuten auf die Personen. Wenn dieses geschehen ist, so ist seine Aufgabe, auch dieses Schema in sein Schreibbuch einzutragen.

§. 170.

Die drei Hauptzeiten, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft sind gelehrt, und damit auch das Hilfswort Seyn; aber damit ist auch der Typus für die unregelmäßigen Angabwörter gegeben. Die Übung zur festeren Begründung des Begriffs der Zeit und Erlernung der drei Zeiten in der Wortbeugung muß nun mit den unregelmäßigen Angabwörtern um so mehr fortgesetzt werden, als gerade diese es sind, welche der Taubstumme zuerst in ihrer Bedeutung kennen lernte, und die er alltäglich sprechen sieht, die Angabwörter, nämlich: gehen, stehen, laufen, essen, trinken, schlafen, spreehen, sehen, lesen, schreiben, nehmen, tragen, schneiden, stechen, stoßen.

Einübung

des Umstands der Verbindung — **mit** und des entgegengesetzten — **ohne.**

§. 171.

Bei der Einübung der Wortbeugung mit den oben benannten Worten läßt sich der Begriff und Gebrauch des Umstandswords der Verbindung — mit, in wie weit es sich innerhalb der anschaulichen Sphäre hält, mittheilen. Der Lehrer darf nur alle diejenigen Handlungen vorzugsweise vorführen, welche wir in Verbindung oder in Gesellschaft mit andern im Hauße und in der Schule verrichten, oder auch in Verbindung mit Instrumenten vornehmen, z. B. gehen, essen, etwas mit einem andern heben, stellen, legen, wozu nämlich die Mithilfe nothwendig ist. Um den Begriff von dem Ge-

brauch dieser Wörter schnell beizubringen, muß der Lehrer den dem Taubstummen bekannten Schülern verschiedene Handlungen in der Art auftragen, daß immer zwei oder drei dieselbe Handlung zugleich mit einander verrichten müssen, z. B. zwei müssen mit einander den Tisch hinwegschieben, drei mit einander die große Tafel aufstellen, zwei die Tafel reinigen, u. dergl. m.

Wenn die Weisungen des Lehrers befolgt sind, so muß derselbe den Taubstummen fragen, wer dieß oder jenes verrichtet habe, und bei der Nennung des einen oder des andern, sogleich wieder fragen: Allein? oder mit wem? Zur sichern Übung muß der Lehrer die Antworten auch schreiben lassen.

Hierauf ist es räthlich, daß der Lehrer den Schüler um verschiedene Handlungen fragt, von welchen er weiß, daß sie in des Schülers Wohnung in Verbindung mit Andern verrichtet werden, oder verrichtet worden sind.

Hat der Schüler den Sinn und Gebrauch von diesem Umstandswort als Bezeichnung der Handlung in — Verbindung mit — Personen kennen gelernt; so darf der Lehrer allerlei Handlungen aufgeben und das verschiedene Instrument oder die Sachen mit beifügen, mit denen sie der Eine und Andere verrichten soll, z. B. schreiben mit der — Feder, mit — der Kreide, — mit dem Bleystift u. dergl. m.

Nach dieser Übung muß der Lehrer in seiner Unterhaltung schon auf Fragen übergehen, über Handlungen die vergangen sind, oder folgen werden, damit die Sprechübung in Bezug auf diesen und den allgemeinen Zweck um so fruchtvoller werde. Z. B. Hast du zu Mittag gegessen? Mit wem? Ist dein Vater ausgegangen? Mit wem? u. s. w. Dabei kann und muß aber auch das entgegengesetzte Wort — allein mit angebracht werden, weil eben, wie oben schon

besonders bemerkt wurde, der Begriff eines Wortes nicht bloß in der analogen Stellung, sondern hauptsächlich durch den Gegensatz am leichtesten und richtigsten aufgefaßt werden kann. Eben so verhält sich's auch mit dem Gebrauch des — mit bei der Verbindung der Handlung mit Sachen, wo das entgegengesetzte — ohne mitgelehrt werden muß.

Der weitere Gebrauch dieses Umstandsworts kommt wohl wieder vor, und zwar da, wo er außer der Sphäre des Anschaulichen liegt, allein es kann auch dann erst, wo schon das Gebiet der innern Anschauung aufgeschlossen ist, der Sinn und Gebrauch desselben gefaßt werden.

Eigenschaftswörter (adjectiva.)

§. 172.

Es ist bei unserm Unterricht darum zu thun, sobald als möglich die Konstruktion einer einfachen Rede zu lehren, und dazu gehört denn hauptsächlich die Kenntniß des Hauptworts, des Angabworts, des Geschlechtsworts, des Umstandsworts und des Eigenschaftsworts; denn was von einem Hauptwort angegeben werden soll, besteht entweder in der Angabe des thätigen oder leidenden Zustands desselben, oder in der Angabe seiner Eigenschaft: folglich sind Angabwörter oder Eigenschaftswörter zu diesem Zweck unentbehrlich. Allein die Angabe des Zustandes eines Wesens ist öfter durch besondere Umstände (des Orts und der Zeit im anschaulichen Gebiet) bedingt, darum ist auch die Kenntniß der solche Umstände bezeichnenden Wörter unentbehrlich.

Die Eigenschaftswörter sind in der Regel die Abstraktionen von dem wahrgenommenen Zustand eines Wesens bei besondern Umständen: z. B. Man muß viele Schuh messen, um eine Länge oder Höhe zu bestimmen, und man spricht die Eigenschaft aus: N. N. ist lange oder hoch.

Man braucht lange Zeit um auf einen Berg zu kommen, der Weg ist also lang, oder schwierig.

Der Mann liegt am Tag auf dem Bett, er ist also entweder krank, oder müde, oder faul, u. s. w.

Die Eigenschaftswörter, die wir aber gegenwärtig zur Bildung einer Rede kennen zu lernen haben, müssen gleichfalls wie die frühern, nur im Gebiete des äußerlich Anschaulichen sich halten. Erst wenn wir den ersten Elementarübungskurs in der Sprache vollendet haben, und denselben auf einer zweiten Stufe wiederholen, können wir auch den Kurs der Eigenschaftswörter weiter ausdehnen.

Die Begriffe von Eigenschaften müssen demnach hier hauptsächlich auf das Mathematische sich beschränken. Es sind diese erstens die verschiedenen Raummessungen: lang, kurz, hoch, niedrig, breit, schmal, dick, dünn, groß, klein, viel, wenig, vielfach, einfach.

Dazu kommen noch die Farben.

§. 173.

Die Farbenbenennungen müssen hier auch vorher durchgenommen werden, weil wir bei der Einübung jener Eigenschaftswörter sogleich auch die Begriffe von den Gradationen beibringen müssen, was bei den Farbenbestimmungen nicht statt finden kann.

Die Farben sind nun lediglich vorzuzeigen, und zu benennen. — So möchte man denken; allein es ist bei den Taubstummen die besondere Vorsicht nöthig, die Farbenstoffe — rein vorzuzeigen, und zwar mittels einer Farbenschachtel, und die gefärbten Sachen erst nachher noch bestimmen zu lassen, weil sonst der Taubstumme den gefärbten Gegenstand für den Farbennamen nimmt.

Der Lehrer muß eine Farbe vorzeigen, und dabei nach-

weisen, daß sie färbt, dann aber sich der Rede bedienen: das ist blaue Farbe, das ist rothe Farbe, ꝛc., damit der Schüler endlich den Generalbegriff Farbe erhält.

Hat der Lehrer alle Farben benannt, so muß er allerlei gefärbte Gegenstände vorweisen und immer die Frage stellen: was ist das für eine Farbe? und der Schüler muß antworten: das ist blaue Farbe ꝛc.

Erst nach einiger Übung dieser Art muß der Lehrer die Farbe als Eigenschaft eines Dinges lediglich durch den Zusatz des Eigenschaftsworts angeben lassen, z. B. was hat der N. N. für eine Weste? der N. N. hat eine — gelbe Weste (schwarzen Rock u. s. w.)

§. 174.

Nach der Übung mit dem Begriff von den Farben kommt es nun zu den mathematischen Eigenschaftswörtern.

Der Lehrer muß hier die früher von ihm kennen gelernten Maße in Anwendung bringen, stets messen und vergleichen, und den Begriff mit der Benennung durch die entgegengesetzten Größen bestimmen.

Es versteht sich von selbst, daß zu deren Bestimmungen immer nur Gegenstände aus der Lebenssphäre oder der gegenwärtig kennen gelernten Welt des Taubstummen genommen werden müssen, z. B. die Stange, das Brett, die Latte, das Bloch, das Stöckchen, der Tisch, die Bank, das Buch, das Papier, das Band, die Schnur, der Faden, ꝛc. Die Redesätze werden nun auf die Frage: wie ist die Stange, kurz oder lang? immer auf die Weise gebildet: die Stange ist — lang, das Bloch ist dick, das Brett ist schmal, das Stöckchen ist dünn, der Tisch ist breit, u. s. w.

Hierauf folgen größere Redesätze mit Umständen des Orts:

z. B. in dem Zimmer steht ein langer Tisch; auf die Frage: was ist in dem Zimmer für ein Tisch?

§. 175.

Ist diese Übung durchgeführt, dann muß zur Kenntniß der Vergleichungsstufen (Comparativus und Superlativus) übergegangen werden. Es ist nichts leichter, als dem Taubstummen schnell diese zu lehren, wenn bisher das kennen gelernte Maß immer angedeutet wurde, und auch hier gebraucht wird.

Die in Bezug auf geometrische Größe zu vergleichenden Gegenstände müssen Anfangs so zusammengestellt werden, daß die Abstufung ohne Anwendung eines Maßes in die Augen springt. Nun muß der Lehrer nothwendiger Weise im Anfange die Vergleichungsstufen deutlich aussprechen; z. B. das oder der ist groß, das ist größer, das ist das größte: oder das ist lang — länger — längste: breit — breiter — breiteste ꝛc. Hierauf stellt der Lehrer abermal Personen und Dinge zusammen, deren stufenweise Beurtheilung nicht so stark in die Augen fällt, und läßt rathen, welches ist das größere (oder breitere) und das größte. Zur Sicherheit wird der Maßstab angelegt und der richtige Ausspruch gefällt.

Nun ist schon der Begriff der Vergleichungsstufen beigebracht, und darf nur durch einige Übung verdeutlicht werden, wobei vorzüglich darauf ausgegangen werden muß, auch das Gesicht des Schülers noch mehr in der Maßbestimmung zu üben, indem in der Folge stets gefragt wird: um wie viel ist das größer, oder länger? ꝛc. und das Maß errathen werden muß, — zur Sicherheit aber nimmer durch Anwendung des Maßstabes bestimmt wird.

Die zweite Übung dieser Art ist zur Bestimmung der Ver-

gleichungsstufe viel, mehr, am meisten. Es wird hier auf dieselbe Weise verfahren, es versteht sich mit dem Unterschied, daß Anfangs hier zur Sicherheit, anstatt gemessen, gezählt wird. Allein wenn die erste Übung mit den zu zählenden Gegenständen vorüber ist, dann muß auch die andere mit den zu messenden folgen, damit der Schüler auch hier sogleich einen Begriff von dem erhält, was er so oft unter seinen Augen vornehmen sieht. Es werden nämlich allerlei flüssige Sachen, wie auch Körner gemessen, und der Schüler lernt die herkömmlichen Maße kennen, und mit ihnen auch das Messen nach dem Gesichte.

§. 176.

Hiermit schließt sich der erste Elementar-Übungskurs; und es muß der zweite zur Vermehrung und Verdeutlichung der Begriffe im Gebiete des Anschaulichen vorgenommen werden; denn erst nach diesem zweiten Übungskurs können wir auch die verbundene Rede, und mit ihr die Bindewörter kennen lernen lassen, und mit dem Schüler in das Gebiet der inneren Anschauung übergehen. Es wird hier ganz wieder dieselbe Ordnung befolgt.

Hauptwörter,
zur Erwerbung der Gattungsbegriffe.

§. 177.

Es kommt hier nur darauf an, daß die Gegenstände in gehöriger Ordnung und Beschränkung vorgewiesen, benennt, und mit einander verglichen werden.

Zuerst müssen hier vorkommen: Erde, Stein, Sand, Holz; und die alltäglich vorkommenden Species: Kalk, Kreide, Schiefer, Ziegel.

An diese reihen sich an, die Metalle.

Hier muß aber wohl bemerkt werden, daß jedes Metall nur in einem Bruchstück ohne Form vorgezeigt, und die Kenntniß desselben an geformten Dingen nachgewiesen werden muß. Hieran reihen sich die Begriffe von den Elementen: Wasser, Feuer, Luft, und dazu kommt der Begriff von der stark bewegten Luft: Wind.

Sodann wird in das Pflanzenreich übergegangen. Hier kommt es zu den Begriffen: Baum, Staude, Pflanze, Gemüse, Blume. Endlich kommt es zu den Begriffen: Thier, Mensch.

§. 178.

An die Kenntniß der Thiere und Menschen müssen sich anreihen die Angabwörter der üblichen Beschäftigungen mit den kennen gelernten Dingen und ihre Wirkungen, z. B. die Erde wird gegraben, die Steine werden gebrochen, das Eisen wird geschmiedet, das Holz wird gehaut und gesägt, u. s. w.

Das Feuer brennt, das Wasser wird getrunken, die Luft trocknet. Die Blumen und Pfanzen wachsen. Die Thiere und Menschen wachsen; und nun geht es zu den Angabwörtern der Wahrnehmung: sehen, riechen, schmecken, fühlen. Sie werden Anfangs auch wie oben die ersten gelehrt, nämlich Anfangs nur in der unbestimmten Art, und dann in der Beugung nach Zeit und Personen. Den Schluß machen die drei Angabwörter: können, wollen, denken.

Können, wollen, denken.

§. 179.

Diese drei Wörter sind von der größten Wichtigkeit, indem ihre Kenntniß die Brücke gewährt in das übersinnliche Gebiet.

Eben darum ist darauf besonderer Bedacht zu nehmen, daß der Taubstumme die richtigen Begriffe davon erhält. Es kann aber auch dieses Ziel sehr leicht erreicht werden, wenn der Unterricht in gehöriger Ordnung darauf angelegt wird. Die Anlage des ordnungsmäßigen Ganges muß von der Idee aus geleitet werden, daß die drei Wörter ein Vermögen des Menschen andeuten, welches nicht sinnlich wahrgenommen, sondern nur abstrahirt werden kann. Daher ist es nothwendig, den Taubstummen in solche Verhältnisse zu bringen, in welchen er selbst den Sinn der Worte errathen und fassen kann. Dieses kann aber dadurch am Besten geschehen, wenn eine Sprechübung über die Eigenschaften mehrerer Dinge überhaupt vorgenommen worden ist.

Eben darum müssen wir den Kurs zur Erweiterung des Kreises solcher Begriffe vornehmen, und die Übung mit den Umstandswörtern verbinden.

Übung
mit Umstandswörtern und Eigenschaftswörtern zusammen.

§. 180.

Erde, — was von derselben genommen wird, und wie sie ist.

Z. B. Aus der Erde werden Steine gebrochen und Metalle gegraben.

Die Erde ist locker, trocken, feucht, schwarz, braun, grau u. d. gl.

Mit Steinen werden Mauern gemacht,
" " " " Gassen gepflastert,
" " " " Brücken gebaut.

Mit Kalk wird gemauert.

Aus Eisen werden Schlösser ꝛc. gemacht,
" Kupfer " Häfen ꝛc. gemacht,
" Silber " Löffel ꝛc. "
" Gold " Ringe ꝛc. "
Das Eisen ist stark, fest, biegsam.
Das Kupfer ist nicht so stark, ist auch biegsam.
Das Silber ist weiß und glänzend.
Das Gold ist gelb und glänzend.
Aus Holz werden Balken und Bretter gemacht.
Das Holz ist leicht, — ist verbrennlich ꝛc.
Das Holz wird gesägt, gespalten, geschnitten ꝛc.
Das Feuer leuchtet, brennt, verbrennt, schmilzt, das Feuer macht das Wasser siedend.
Mit dem Wasser wird gewaschen, gekocht, ꝛc.
In dem Wasser sind Fische.
Auf dem Wasser schwimmt das Holz ꝛc.
In der Luft fliegen Vögel, ꝛc.
Der Wind reißt Bäume um.
Der Wind ist stark.

Die Übung muß (Beispielsweise) nun folgenden Gang nehmen. Indem der Lehrer den Schüler auf seine Pflanzenkenntniß zurückführt, beginnt die Unterredung auf die Weise:

L. Wo wächst die Pflanze — auf Steinen oder in der Erde?

Sch. Die Pflanze wächst in der Erde.

L. Kann die Pflanze nicht auf Steinen wachsen?

Sch. Nein, die Pflanze kann nicht auf Steinen wachsen.

L. Kann die Pflanze aus der Erde hinweggehen?

Sch. Nein, die Pflanze kann aus der Erde nicht hinweggehen.

L. Kann die Pflanze essen und trinken?
Sch. Nein, die Pflanze kann nicht ꝛc.
L. Kann das Thier herumgehen?
Sch. Ja, das Thier kann herumgehen.
L. Kann das Thier essen und trinken?
Sch. Ja, das Thier kann ꝛc.
L. Kann das Thier sein Essen und Trinken suchen?
Sch. Ja, das Thier kann ꝛc.

(Ins Einzelne gehend.)

L. Kann der Wurm gehen?
Sch. Nein, der Wurm kann nicht gehen.
L. Kann der Wurm sich fortbewegen.
Sch. Der Wurm kann ꝛc.
L. Wie heißen wir dieses Fortbewegen?
Ein anderer Schüler antwortet: kriechen.
L. Wo lebt der Wurm?
Sch. Unter der Erde.
L. Kann der Hund auch unter der Erde leben?
Sch. Nein, der Hund kann nicht ꝛc.
L. Wo lebt der Fisch?
Sch. Im Wasser.
L. Kann der Hund — Katze ꝛc. auch im Wasser leben?
Sch. Nein, der Hund — kann nicht ꝛc.
L. Kann die Katze fliegen?
Sch. Nein, die Katze kann nicht ꝛc.
L. Wer kann fliegen?
Sch. Der Vogel kann ꝛc.
L. Kannst du sehen?
Sch. Ja, ich kann sehen.
L. Kann auch das Thier sehen?
Sch. Das Thier kann auch ꝛc.

L. Womit kannst du sehen?

Sch. Ich kann mit den Augen sehen.

L. Kannst du riechen?

Sch. Ja, ich kann riechen.

L. Kann das Thier (bekannte Thiere: Hunde, Katze, Pferd, werden genannt) auch riechen?

Sch. Ja, das Thier kann ꝛc.

L. Womit kann der Mensch und das Thier riechen?

Sch. Der Mensch und das Thier kann mit der Nase riechen.

L. Kann der Mensch schmecken?

(Wird pantomimisch durch den Genuß einiger Sachen erklärt.)

Sch. Ja, der Mensch kann ꝛc.

L. Womit kann der Mensch schmecken?

(Wird angegeben.)

Sch. Der Mensch kann schmecken mit der Zunge.

L. Kann der Mensch fühlen?

(Wird durch Versuche pantomimisch erklärt.)

Sch. Ja, der Mensch kann fühlen.

L. Womit kann der Mensch fühlen?

Sch. Mit den Fingern, und dem ganzen Körper u. s. w.

Nun nachdem der Schüler den Begriff von Können ganz gefaßt hat, geht es zur Beugung des Worts. Dazu muß der Lehrer einen Gewichtstein gebrauchen, den ein Schüler nicht zu heben vermag.

Versuch und Unterredung geht folgender Maßen vor sich.

Der Lehrer fragt den Taubstummen: Kannst du den Stein heben? Er versucht es, und muß antworten: Ich kann den Stein ꝛc. Der Lehrer hebt ihn, und spricht:

Ich kann den Stein heben. Der Lehrer weist den Schüler an, anzuschreiben:

Einfach.

1) Ich kann —

Der Lehrer spricht langsam: Du kannst — den Stein nicht heben, und weist den Schüler an, abermal anzuschreiben:

2) Du kannst —

Hierauf wendet er sich zu den umstehenden Schülern und spricht auf den Taubstummen deutend: Er kann — den Stein nicht heben, und läßt den Taubstummen auch die dritte Person anschreiben:

3) Er kann —

Hierauf müssen sich zwei schon vorher bestimmte Schüler anbieten, den Stein zu heben, indem sie einen Stock durch den Ring stecken. Sie sprechen: Wir können — den Stein heben.

Ehe sie es versuchen, muß der Taubstumme anschreiben:

Vielfach.

1) Wir können —

Nun läßt der Lehrer den Versuch machen. Die Schüler heben den Stein, der Lehrer spricht zu ihnen gewendet: Ihr könnt ꝛc. — und der Taubstumme muß schreiben;

2) Ihr könnt —

Der Lehrer fragt hierauf den Taubstummen auf die zwei Schüler deutend: Können sie den Stein heben? Er muß schriftlich antworten:

3) Sie können —

Das Schema der Konjugation für die gegenwärtige Zeit wird nun förmlich noch einmal durchgenommen, und wie früher geschehen, dabei immer auf die Personen gedeutet.

Eine weitere Beugung des Worts ist nicht nothwendig, weil sie regelmäßig geht. Aber zu unserm Zwecke ist es nun nothwendig, daß wir das Können als Vermögen des Menschen näher zur Betrachtung bringen, damit wir denn um so leichter und sicherer auf die Begriffe des Wollens und Denkens hinüber gleiten.

Dazu ist aber vorher noch die Kenntniß derjenigen Eigenschaftswörter nöthig, welche sich aus den bisherigen Wahrnehmungen ergeben, und theils bestimmte Bezeichnungen der Wahrnehmungen, theils der Folgerungen aus denselben sind.

Eigenschaftswörter,

welche aus dem Wahrnehmungsvermögen folgen.

§. 181.

Wir wollen nun alle die Eigenschaftswörter in der Ordnung aufzählen, welche zur Bezeichnung der bisher gemachten Wahrnehmungen gebraucht werden.

a) Vom Gefühl:

Das figürliche: rund, eckigt, spitzig, rauh, glatt, hart, weich, naß, feucht, trocken, heiß, warm, kalt, schwer, leicht ꝛc.

b) Vom Geruch:

Wohlriechend, übelriechend.

c) Vom Geschmack:

Süß, sauer, bitter.

d) Vom Gesicht:

Hell, finster, dunkel, trübe, schön, garstig.

Vom Können (subjectiv) stark, schwach.

§. 182.

Der Lehrer hat nun Beispiele genug gewonnen, mit welchen er eine Übung vornehmen kann, um den ersten Begriff

vom Wollen beizubringen. Er darf nur mit dem Genuß von sauern, bittern und süßen Speisen oder Getränken anfangen, und bei den widrigen Dingen zuerst fragen: willst du ꝛc. und auf die erfolgte Verneinung den Schüler anweisen, zu sagen: Ich will — nicht, dagegen bei einer Frage, worauf das ja erfolgt, ihm wieder die Anweisung geben, auszusprechen: ich will ꝛc.

Hierauf fragt der Lehrer einen Umstehenden: willst du auch, und wenn er nun die erwartete Antwort: Ich will ꝛc. gibt, so wiederholt der Lehrer die drei Personen des Angabworts einfacher Zahl in der Art, wie bei können. Ich will, du willst, er will, worauf der Schüler das Schema wieder an die Tafel schreiben muß. Ist dieses geschehen, so werden dann ein Paar von den Umstehenden gefragt, welche die Antwort: wir wollen, geben müssen. Der Lehrer spricht gleichsam fragend: Ihr wollt? und sie antworten noch einmal: ja wir wollen. Der Lehrer wendet sich nun gegen den Taubstummen und spricht: sie wollen. Hierauf muß der Taubstumme auch die drei Personen der vielfachen Zahl anschreiben.

Nach dieser ersten Übung muß nun der Lehrer den Willen des Taubstummen und anderer Schüler in seiner Gegenwart auch hinsichtlich anderer Gegenstände erforschen, und zwar nicht bloß hinsichtlich des Genusses einer Sache, sondern in der Folge hinsichtlich einer freien Selbstbestimmung; z. B. hinsichtlich des Bleibens in der Schule nach vollendeter Schulzeit, wo der Lehrer besondere Gegenstände zum Anschauen vorlegt, und fragt: Willst du gehen, oder bleiben und sehen, oder — später um Arbeiten fragt, unter welchen die Wahl der Zeit noch den Schülern frei gegeben ist, z. B. willst du jetzt zeichnen, oder schreiben?

noch später um die Zeit fragt, wann der Schüler etwas Bestimmtes thun will; — z. B. gehen, wiederkommen, spazieren gehen u. dgl. m. Auf diese Übung muß nun die folgen, wo auf das Wollen gerechnet werden kann, aber das Nichtkönnen zugleich Platz greift.

Z. B. Der Schüler hängt so an dem Lehrer, und hat so viel Lust am Lernen, daß er gewiß zu jeder Zeit, wo es der Lehrer verlangt, wieder kommen würde; allein der Lehrer fragt ihn um das Wiederkommen wollen um eine Zeit, wo er zu Hauße seyn muß: es muß daher die Erklärung seines Wollens und Nichtkönnens erfolgen.

Endlich kommt es zur letzten Übung, wo das Nichtwollen erklärt wird aus Besorgnissen der Folgen.

Hier ist der Punkt, wo die Vorstellung vom Denken zum Bewußtseyn kommt, und zum Begriff sich bildet. Z. B. der Lehrer weist den Schüler mit bedeutender Miene an, sich, um höher zu schauen, oder nach etwas, höher hinauf zu langen, auf eine schwache Schachtel zu stellen. Der Schüler zaudert bedenklich. Der Lehrer spricht: Du willst nicht? Der Schüler pricht, ja oder nein, und deutet bedenklich auf den schwachen Boden. Der Lehrer spricht zum ersten Mal: Was denkest du? Wenn der Schüler noch nicht sich auszudrükken vermag, so wird ein anderer Schüler gefragt, und er muß antworten: Ich denke, der Boden wird brechen.

Der Lehrer wiederholt das Wort zweimal, indem er spricht: N. N. denkt, der Boden wird brechen, (vorausgesetzt, daß der Begriff von brechen bis jetzt schon beigebracht war) und du — denkest — nicht auch, der Boden wird brechen? Im Falle der Schüler ja antwortet, ist er nun anzuhalten, das Wort zu gebrauchen: ich denke.

Der Lehrer nimmt nun mehrere solche Versuche vor; z.

B. er bringt, als wenn es durch Zufall geschehen wäre, einige Wasserflecken auf ein Papier, und weist den Taubstummen an, es zu trocknen, und zwar es (im Winter) auf den heißen Ofen zu legen, oder (im Sommer) über eine starke Gluth in der Kohlpfanne zu halten. Der Schüler zaudert nun auch, und der Lehrer fragt ihn sogleich wieder: Was denkest du? und deutet dabei an die Stirne. Denn es ist zum verwundern, wie schnell der Taubstumme zu der Vorstellung kommt, das Denken sey eine Operation, welche im Innern des Kopfes vorgehe. *) Der Schüler wird vielleicht jetzt schon antworten: Ich denke, es verbrennt. Ist es der Fall nicht, so muß wieder ein anderer Schüler ihn darauf leiten, und es wird wieder das Wort in der einfachen Zahl konjugirt.

Der Lehrer nimmt nun Versuche vor, welche mehr Denken fordern, um den Schüler zum wahren Begriff vom Denken: einem geistigen Verbinden mehrerer Vorstellungen, zu leiten.

Der Schüler hat früher Holz, Stein, Eisen, Bley kennen gelernt. Der Lehrer legt nun von jedem dieser Stoffe Theile von ungleichem Gewicht in Schachteln gleicher Größe, bringt dann die verschlossenen Schachteln hervor, und läßt durchs Gefühl des Gewichts rathen, was in jeder Schachtel sey, gebraucht aber dabei gleichfalls wieder die Frage: Was denkst du, ist in dieser Schachtel? und der Schüler muß auch dasselbe Wort in der Antwort gebrauchen.

---

*) Der Verfasser hat die Erfahruug gemacht, daß die Taubstummen, wenn sie einmal etwas sprechen konnten, gleich jedem andern Schüler, der ihnen etwas Albernes aufbürden wollte, mit Deuten an die Stirne, sagten: du dumm du!

Diese und ähnliche Unterhaltungen mit ihm und andern Schülern angestellt, machen sicher schon dem Schüler den Begriff des Denkens deutlich, so wie sie das Denken selbst befördern.

Bei diesen Unterhaltungen kann es auch schon zur Kenntniß der irregulären Beugung dieses Worts in der vergangenen Zeit kommen. Der Lehrer öffnet nämlich, wenn der Taubstumme, und andere Schüler gerathen haben, jedes Mal die Schachtel, und fragt denjenigen, der nicht recht gerathen hat, hast du recht gedacht? Ist es der Taubstumme, der gefehlt hat, und der folglich auch die Frage noch nicht versteht, so wiederholt der Lehrer die Frage an einen andern Schüler in der dritten Person: Hat er recht gedacht? Dieser muß dem Taubstummen gegenüber sprechen: Du hast nicht recht gedacht, und auf die wiederholte Frage an ihn: Nun hast du recht gedacht? muß er auf Geheiß die Antwort geben: Ich habe nicht recht gedacht.

Die Unterhaltung und Übung kann nun in der Art fortgesetzt werden, daß auch die Personen vielfacher Zahl vorkommen.

Es muß nun zur größeren Verdeutlichung des Begriffs und Beförderung des Denkens zu einer Unterhaltung mit Bildern geschritten werden; weil die Fälle im Leben selbst nicht immer bei dem Unterricht zu Gebot stehen.

Es kommt nämlich darauf an, Menschen und Thiere in verschiedenen Situationen zu sehen, wo aus der Situation auf ihren Zustand geschlossen werden kann, aber wenn ein Punkt übersehen (eine Vorstellung in der Verbindung ausgelassen) wird, das Richtige nicht gedacht wird.

Würde der Lehrer seinen Schüler überall gleich selbst im Leben herumführen, auf jede Erscheinung aufmerksam machen, und ihn zum Denken gereitzt, fragen können: was

denkest du? oder was hast du gedacht? so würde natürlich der Zweck weit besser erreicht werden. Allein wie schon oben im ersten Theil bemerkt wurde, die für den Taubstummen versäumte Zeit von 6 und mehreren Jahren muß nun in Kürze ersetzt werden; darum muß der Lehrer darauf sinnen, alle einzelne Fälle, Ereignisse, oder Erscheinungen, welche die Menschen zum Denken veranlassen, und wobei sie immer auch das Wort mit dem Begriff erhalten, künstlich zusammen zu stellen, und folglich sie, wenn nicht anders, in Bildern vorhalten. Die Bilder müssen von der Art gewählt seyn, daß sie sowohl auf die Klugheit des Lebens, als auf die Humanität abzielen. Der Lehrer muß daher solche Bilder entweder in den vorhandenen Bilderbüchern aufsuchen, oder sich dieselben zu seinem Zweck zeichnen und illuminiren, oder zeichnen lassen. Löhr's Bilderbücher für Kinder, werden dem Lehrer hier vorzüglich dienen.

Bei dieser Übung muß auch das Umstandswort für kennen gelernt werden, so wie der Begriff von — etwas leisten für andere, und dafür bezahlt werden.

Wir wollen einige Beispiele vornehmen.

Ein Bild stellt einen Hund vor, welcher vor der Thür eines Hauses steht, und bissig aussieht. Ein Mensch will zur Thür hinein, getraut aber nicht, hinein zu gehen. Der Lehrer fragt: was denkst du? A. Der Hund beißt. — Der Mann will in das Haus gehen. — Der Mann kann nicht in das Haus gehen, weil der Hund beißt.

Das Bild stellt einen nothdürftig gekleideten Menschen vor, welcher vor einem wohlgekleideten Manne steht. Der Nothdürftiggekleidete hält die Hand auf, und der Wohlgekleidete hält eine gefüllte Börse in der Hand. Im Hintergrund lehnt eine Säge an einem Holzbock, und gemachtes Holz liegt vor dem

Hause. Was denkst du, wer ist der Mann hier? A. Ein armer Mann. Was thut er? Er bettelt, (die Wörter bitten und betteln müssen bis jetzt schon vorgekommen seyn). Was denkst du von dem Mann da? Der Manu hat viel Geld. Was denkst du, ist er gut oder böse? A. Das ist ein guter Mann. L. Hast du recht gedacht? A. Ja. L. Sieh daher, was siehst du hier? Holz, und hier? Eine Säge. L. Wohl! (mit dem Kopfe nickend). Sieh nun auch den Mann mit der Geldbörse, wo schaut er hin: auf den Mann oder auf das Holz? A. Auf das Holz. Nun was denkst du jetzt von dem Manne da? A. Der Mann hát das Holz gesägt, und der Mann will Geld. L. Lohn sagen wir. Er will Lohn — für das Holzmachen. Was denkst du nun von dem Mann da: schenkt er dem armen Mann Geld? A. Nein, er gibt dem Mann Geld für das Holzmachen.

Nun wird ein anderes Bild vorgehalten. Auf demselben befindet sich auch ein wohlgekleideter Mann, vor ihm steht eine Frau mit zwei Kindern; die Frau hatte ihm weiße Wäsche überreicht, welche sie auf den daneben stehenden Tisch legt. Sie hält das leere Wäschkörbchen in der einen Hand, und die andere hat sie geschlossen. Der Mann sieht sehr freundlich aus, und sieht besonders die Kinder an; indem er jedem ein Stück Geld gibt. Die Frau hat, wie erst bemerkt wurde, die eine Hand geschlossen, denn sie hatte auch Geld bekommen. L. Was denkst du, was thut die Frau da? sieh dich recht um! Der Lehrer deutet auf die Wäsche, und auf das Körbchen, das die Frau in der Hand hält. Was denkst du? Die Frau hat dem Mann weiße Wäsche gebracht. L. Was hat die Frau in der Hand? denk! A. Die Frau hat Geld in der Hand. L. Wer hat der Frau das Geld gegeben? A. Der Mann da. L. Wofür hat der Mann Geld gegeben? Antw.

Der Mann hat Geld gegeben für die weiße Wäsche. L. Aber sieh, was thut der Mann? A. Der Mann gibt Geld den zwei Kindern. L. Wofür gibt der Mann Geld den Kindern? Der Schüler stockt, und gibt durch Kopfschütteln sein Nichtwissen an den Tag. Der Lehrer fährt fort. Können die Kinder da auch waschen? A. Die Kinder können noch nicht waschen. L. Was denkst du? gibt der Mann da den Kindern einen Lohn, oder schenkt er den Kindern das Geld. L. Was denkest du nun? A. Ich denke, der Mann schenkt den Kindern Geld. L. Ist der Mann gut? A. Ich denke, der Mann ist gut.

Noch ein anderes Beispiel aus der Kinderwelt.

Das Bild stellt drei Kinder in einem Zimmer vor. Das eine liegt auf dem Boden blutend am Backen, ein Stuhl liegt hinter ihm umgeworfen, und ein Messer daneben. Die zwei andern Kinder wollen dem liegenden aufhelfen. L. Was denkst du? wer hat das Kind da mit dem Messer gestochen? Der Sch. zaudert. L. Sieh der Stuhl ist umgeworfen, was denkst du? Der Lehrer zeigt nun dem Taubstummen dasjenige, worauf er kommen soll, an einem andern Stuhl, wie nämlich derselbe, wenn ein Kind darauf steht, und sich über die Lehne biegt, leicht umstürzt. Der Taubstumme wird nun deutlich zu verstehen geben, daß er sich das rechte denke, und es ist nun darum zu thun, daß er seine Gedanken in kurzen Sätzen ausspreche, weil das Sprechen mit dem Denken immer in gleichem Maße fortschreiten muß. Die Sätze sind nun: das Kind ist auf dem Stuhl gestanden, nun deutet der Lehrer auf das Messer. — Das Kind hat ein Messer in der Hand gehabt, — es wird auf den Stuhl gedeutet, — der Stuhl ist umgefallen, — es wird auf die Wunde gedeutet, — das Kind hat sich in den

Backen gestochen. Was denkst du, was wollen die zwei Kinder? Die Kinder wollen das Kind aufheben.

Diese Beispiele mögen nun hinreichen, um die Methode deutlich anzugeben, wie der Begriff vom — Denken erzeugt, und das — Denken selbst befördert wird.

§. 183.

Sobald der Begriff vom Denken erzeugt ist, muß zu der Kenntniß der Bindewörter übergegangen werden. Die hauptsächlichsten sind: weil, und wenn mit so. Das erste fällt mit der vorhergehenden Übung ganz zusammen. Die erste logische Regel: denke nichts ohne zureichenden Grund, kommt hier in Anwendung, und so befördert die Übung zur Kenntniß des Bindeworts weil, auch hauptsächlich die Verstandes-Übung.

Das Weil hat eine zweifache Anwendung. Die erste ist, eine Ursache, die andre einen — Grund anzugeben.

Die Übung zur Kenntniß der ersten ist natürlich die leichtere. Der Lehrer muß nur darauf bedacht seyn, daß er solche Wirkungen vor Augen hatte, aus deren Erscheinung im Anfange gar nicht nöthig ist, die Ursache erst durch eine Schlußfolge zu erkennen, sondern eine, welche in ihrer Bedeutung und Beziehung auf den ersten Augenblick erkannt wird. Dabei muß der Lehrer stets das Fragewort — warum gebrauchen, und die Antwort immer mit — weil anfangen.

Einige Beispiele werden diese Anweisung vollkommen erläutern. Wohlgemerkt! Die Beispiele sind aus dem Gebiete der alltäglichen Erfahrungen zu nehmen.

An einem brennenden Lichte wird ein anderes angezündet und wieder ausgelöscht, indem der Lehrer den Docht ins Wasser taugt. Es soll aber wieder angezündet werden. Der Lehrer weist den Schüler an, es anzuzünden. Der

Schüler zaudert schon, es zu versuchen, es wird aber doch versucht, und das Anzünden erfolgt nicht. Der Lehrer fragt: warum brennt das Licht nicht? A. Weil der Docht naß ist. —

Der Lehrer befeuchtet ein Papier, und weist den Schüler an, darauf zu schreiben. Es geht nicht. — Warum kannst du nicht auf dem Papier schreiben? A. Weil es naß ist.

Der Lehrer hängt ein schweres Gewicht an ein dünnes Stäbchen. Es biegt sich, und das Gewicht rollt herab. — Warum biegt sich das Stäbchen? A. Weil das Gewicht zu schwer ist.

Der Lehrer nimmt drei Blumen-Scherben vor; in dem einen blüht die Blume frisch, in dem andern ist sie verwelkt, und im dritten welkt sie.

Im ersten Scherben ist die Erde gehörig feucht, im zweiten ganz dürr, und im dritten wieder feucht. Die Frage geht zuerst auf den zweyten: Warum blüht die Blume nicht? A. Weil die Erde dürr ist. Nun geht es zum dritten. Die Erde ist feucht genug, das wird untersucht und erprobt. Es muß demnach eine andere Ursache seyn. Warum blüht diese Blume nicht, denke! Nach einer kurzen Pause gräbt der Lehrer die Erde auf, und zeigt, daß sie keine Wurzel hat. Die Frage wird wiederholt: Warum blüht die Blume nicht? Weil sie keine Wurzel hat.

Der Lehrer gibt dem Schüler eine Feder ohne Spalt zum Schreiben, die Feder schreibt nicht. — Warum schreibt die Feder nicht? Der Schüler untersucht die Feder und findet die Ursache. A. Weil die Feder keinen Spalt hat.

Nach mehreren dergleichen Übungs-Beispielen geht der Lehrer mit seiner Frage warum auf Fälle über, wo der Schüler mit seinem weil einen — Grund angeben muß.

Der Grund geht nämlich auf die menschliche Bestimmung im Wollen und Handeln. Die Übung zu dem Zweck, daß der Taubstumme auch sein Bindewort weil in solchen Fällen anzuwenden lerne, muß natürlich hier mit dem Gemeinsten beginnen, wo nämlich der Grund keine vorausgehende Überlegung fordert. — Z. B. bei den Handlungen, die auf den Genuß und das Gefühl ausgehen.

Der Lehrer nimmt nämlich mehrere wohl, und nicht wohl genießbare Speisen und Getränke zur Hand, und fragt zuerst bei dem nicht wohl genießbaren, willst du (trinken oder essen)? Auf die Antwort: Nein, ich will nicht ꝛc. und die zweite Frage: warum willst du nicht ꝛc. muß nun die Antwort erfolgen: weil es bitter — weil es sauer ist.

Von solchen einfachen Bestimmungen muß der Lehrer zu solchen hinaufsteigen, wo schon bestimmte Absichten aus Überlegungen oder Erkenntnissen hervorgehen; z. B. warum gehst du in die Schule. A. Weil ich lernen will.

Nun kann auch leicht das Bindewort damit kennen gelehrt werden, sobald nämlich der Lehrer die Fragen so stellt, daß die Absicht oder der Zweck nicht durch das ausdrückliche Wollen, sondern durch eine Handlung angedeutet wird, welche ihre Absicht oder den Zweck errathen läßt.

Der Lehrer unternimmt daher Handlungen, deren Absicht oder Zweck gleich in die Augen fällt, und bei welchen das Weil nicht wohl angewendet werden kann, folglich der Taubstumme selbst mit der Sprache in's Stocken geräth, und darum das rechte Bindewort damit um so leichter auffassen und anwenden lernt. Einige wiederholte Fälle werden dann auch den Taubstummen schnell auf den dießfallsigen Sprachgebrauch leiten; z. B. der Lehrer findet, daß ein Tisch nicht gerade steht, und wankt. Er legt unter den Augen des

Schülers so viel zusammengefügtes Papier unter, bis er das Feststehen bewirkt hat. Er fragt nun den Taubstummen: warum habe ich Papier unter das Tischbein gelegt? Die Antwort erfolgt vielleicht: **weil** der Tisch nicht fest gestanden ist. Der Lehrer wiederholt nun seine Frage, und veranlaßt erst dadurch die Verlegenheit des Schülers: warum habe ich das Papier untergelegt? Indem der Schüler stockt, spricht ihm der Lehrer das erste Mal die Antwort vor: **damit der Tisch fest stehe.**

Wohlgemerkt! der Lehrer muß nun die verbundenen Sätze immer im Ganzen wiederholen, sprechen und schreiben lassen, damit der Schüler sich daran gewöhnt, sowohl verbundene Reden aufzufassen, als sie selbst auch zu gebrauchen.

Der Schüler muß daher in diesem Falle sprecheu und schreiben: **Du hast das Papier unter das Tischbein gelegt, damit der Tisch fest stehe.**

Der Lehrer läßt hierauf von einem andern Schüler ein zerbrechliches Gefäß, Glas oder Porzelan auf den Tisch stellen, und zwar — heimlich absichtlich, an den Rand. Der Lehrer schiebt es aber mehr in die Mitte und fragt den Taubstummen, warum habe ich das Glas hineingeschoben? Er wird nnn, wenn er wieder mit seinem **weil** anfängt, gleich stocken, und nicht viel Erinnerns und Hinweisens auf den vorigen Satz bedürfen, um seine Antwort mit **damit** anzufangen.

Der Lehrer begießt einige Blumenstöcke, und fragt: **warum habe ich die Blumenstöcke begossen?** Antw. **Du hast die Blumenstöcke begossen, damit die Blumen nicht welken oder verdorren.**

Diese wenigen Beispiele werden hinreichen, den weiteren Gang der Übung sich auszudenken und zu verfolgen.

§. 184.

Wenn; — so.

Sobald der Schüler einmal die verbundene Rede in Bezug auf Ursache, Grund, Absicht und Zweck kennen gelernt hat, kann sehr leicht mit ihm auf die Kenntniß der bedingten Sätze übergegangen werden, indem diesen gleichfalls eine Kausalität, oder eine Absicht, oder ein Zweck zum Grunde liegt.

Der Lehrer kann daher nichts Besseres thun, als Reden aus den vorigen Übungen wieder hervor zu nehmen, und sie nur in andre Stellungen zu bringen; solche nämlich, wo das Bedingte oder die Folge auf den ersten Augenblick erkannt wird.

Der Lehrer muß sich bei dieser Übung der Frage bedienen: Was geschieht, wenn ꝛc.

Z. B. der Lehrer nimmt wieder ein schweres Gewicht vor, und deutet an, daß er es an einem Faden aufhängen will. Die Frage ist demnach: Was geschieht, wenn ich das Gewicht an den Faden hänge? Der Taubstumme wird sicher sogleich die Folge andeuten, aber in seiner Art. Er wird nur sprechen: reißen, oder zerreißen, oder auch zerreißt. Der Lehrer muß ihn demnach wie vorhin anhalten, die Periode zu fassen und wieder zu geben. Demnach muß er in so lange die Sätze nachsprechen und schreiben, bis er es gewöhnt, sich für sich in der gehörigen Form auszudrücken.

Wenn du das schwere Gewicht an einen dünnen Faden hängst, so zerreißt der Faden.

Alle Beispiele, welche in dieser Beziehung vorkommen, müssen nun zugleich allgemeine Sätze und Regeln fürs Leben werden, und sind daher genau immer in das Schulheft einzutragen. Denn so wie sie hier die Klugheits-Regeln abgeben;

so müssen sie auch den Typus für die rechtlichen und moralischen Grundsätze gewähren, welche in dem nächsten Hauptstück entwickelt werden.

Andere Beispiele.

Wenn ich das Gewicht an den dünnen Stock (zeigt ihn vor) hänge, was geschieht? A. Wenn du ein schweres Gewicht an einen dünnen Stock hängst, so biegt sich oder bricht der Stock, und das Gewicht fällt herab.

Wenn ich auf einen dünnen Ast am Baume steige (deutet auf einen solchen in dem nahen Garten) was geschieht? A. Wenn du ꝛc. so biegt sich der Ast, (oder bricht) und Du fällst herab.

Wenn ich Papier auf den heißen Ofen lege, was geschieht? Wenn du ꝛc. so brennt das Papier.

Wenn ich aber dünnes Holz (Schleissen) lange auf dem heißen Ofen liegen lasse, was geschieht? Wenn du ꝛc. so brennen die Schleissen auch an.

Auf diese Weise müssen nun alle Behutsamkeits-Regeln fürs alltägliche Leben, in wie weit sie schon von dem Schüler gefaßt werden können, vorgebracht, und durchs Sprechen und Schreiben zu Vorschriften erhoben werden.

§. 185.

W a n n; — d a n n.

An diese Kenntniß des hypothetischen Bindeworts wenn, muß die des zeitbedingenden Bindeworts w a n n angereiht werden, damit der Schüler sogleich den Unterschied der beiden Bindewörter und den rechten Gebrauch derselben erlerne.

Dazu ist es nothwendig, daß er wieder die Umgebungen benütze.

Ein Schüler, welcher mit Abschreiben beschäftigt ist, muß im Beiseyn des Taubstummen um Erlaubniß bitten, früher fortzugehen. Der Lehrer gibt dem Schüler zur Antwort: Du kannst noch nicht fortgehen? Der Schüler fragt: wann (expressiv gesprochen) kann ich fortgehen. Der Lehrer wendet sich zu dem Taubstummen, und weist ihn an zu schreiben: Wann — du die zwei letzten Zeilen geschrieben hast, dann kannst du fortgehen.

Der Lehrer befiehlt dem Taubstummen dem fragenden Schüler diese Antwort zu lesen. Hierauf gibt der Lehrer dem Taubstummen etwas zu lernen auf, und spricht dazu: z. B. Wann du das gelernt hast, dann gehen wir mit einander spazieren, oder dann zeige ich dir neue Bilder, oder dergl.

Solche Fälle muß der Lehrer nun mehrere hinter einander vorbringen, um den Zweck zu erreichen.

Zum Aufschreiben und Eintragen ins Schulbuch aber muß der Lehrer, sobald er sich überzeugt hat, daß der Schüler die Bindeworter wann und dann gefaßt und sich eigen gemacht hat, wieder allgemeine Sätze wählen: z. B. wann der Lehrer in der Schule spricht, dann sind alle braven Schüler aufmerksam.

Wann ein Herr in die Schule kommt, dann stehen alle Schüler auf u. dergl. m.

Bindewörter
so, — daß, und daß für sich.

§. 186.

Das daß kommt in einer zweifachen Beziehung vor. Die Lateiner unterscheiden bekanntlich dasselbe sehr richtig mit zwei ganz verschiedenen Wörtern ut und quod. Indessen obgleich wir nur dieses einzige Wort haben, so muß doch einem

Taubstummen, welcher erst gegenwärtig zur Sprache gelangt, und schnell dazu gelangen soll, der Gebrauch in seiner zweifachen Beziehung nach einander gelehrt werden. Die erste Beziehung ist die Bezeichnung eines bestimmten Etwas, es sey nun der Grad einer Quantität oder Qualität, oder die Bestimmug eines Wollens, oder einer Absicht, oder eines Zweckes.

Die zweite ist die Bezeichnung eines Gefühls, einer Wahrnehmung, oder eines Gedankens und Wissens.

Um den Taubstummen den Sinn und Gebrauch dieses Bindeworts in erster Beziehung zu lehren, muß der Lehrer Anfangs Beispiele zur Bestimmung einer Größe vorbringen.

Z. B. Der Lehrer gibt einem der Anwesenden den Auftrag, ein gewisses Blatt, (Schrift oden Zeichnung) mittels eines Stuhls, auf den er sich stellen soll, hoch aufzuhängen. Ist dieß geschehen, so fragt der Lehrer den taubstummen Schüler: Kannst du lesen oder sehen? Der Schüler wird antworten: Nein, nicht lesen, — zu hoch. Nun weist ihn der Lehrer an, die Periode ordentlich zu bilden. Die Schrift hängt so hoch, daß ich sie nicht lesen oder sehen kann. Beispiele dieser Art in Bezug auf Entfernung, Größe ꝛc. sind demnach mehrere anzuführen, damit der Schüler wieder aus der Vielheit der Fälle den Sprachgebrauch abstrahirt. Wenn der Lehrer sie, der Übung wegen, schreiben läßt, so muß immer das so und das daß unterstrichen werden, damit der Taubstumme darauf, als die hauptsächlichsten Punkte der Rede, die Aufmerksamkeit richtet.

Nach einigen Beispielen dieser Art muß der Lehrer dann auch einige des Grads einer Kraft oder eines Nachdrucks anführen.

Z. B. Er gibt zwei Schülern etwas zum Ausdehnen (ein

schwaches Leder), damit es ein gewisses Maß erreichen soll, allein die Schüler dehnen es, auf vorgängige Anleitung so stark, daß es zerreißt. Er hatte den Taubstummen zum Aufsehen gestellt, und absichtlich seine Aufmerksamkeit auf einen andern Gegenstand gerichtet. Der Taubstumme macht ihn aufmerksam auf den Vorfall, allein er wird nichts anders sprechen, als — zerrissen. Der Lehrer fragt daher den Taubstummen, um ihn auf die Angabe des zu starken Dehnens zu leiten. Was haben sie gemacht? Der Taubstumme wird (was ihm im Unterricht lange noch eigen bleibt) anstatt zu antworten, durch Pantomime angeben, daß die Schüler zu stark gedehnt haben. Nun weist ihn der Lehrer wieder an zu sprechen: Sie haben das Leder so gedehnt, daß es zerrissen ist.

Der Lehrer gibt hierauf andern Schülern etwas zu biegen. Auch diese Schüler wenden zu viele Kraft an, und die Sache bricht. Der Taubstumme zeigt es gleichfalls dem nicht darauf aufmerksamen Lehrer an, allein wieder in seiner Art: zerbrochen.

Nun äußert der Lehrer schon einige Unzufriedenheit über seine mangelhafte Angabe, und hält ihn wieder an, auf die vorige Periode zu sehen, welche angeschrieben werden und bleiben muß, und weist ihn dabei an, wieder die Rede auf dieselbe Weise zu konstruiren. Er muß also wieder auf gleiche Weise antworten: Sie haben das (Stöckchen) so sehr gebogen, daß es zerbrochen ist.

Die Wiederholung einiger solcher Beispiele, und das Schreiben derselben mit der obigen Vorschrift bringt den Schüler sehr bald auf die Erkenntniß, daß in solchen Fällen das Gradverhältniß auf diese Weise ausgedrückt werde.

Die Frage, welche hierbei der Lehrer dem Schüler geläu-

fig machen muß, ist: wie hat er, oder wie haben sie es — gemacht?

Das daß in der zweiten Beziehung, so wie noch in der ersten, wo es ohne das vorgängige so vorkommt, muß lediglich auf die Frage: was? durch Anführung mehrerer Fälle eingeübt werden; allein auf der gegenwärtigen Stufe ist eine solche Übung noch nicht einmal vorzunehmen, weil das Bedürfniß dieses Bindeworts noch nicht gefühlt wird, denn in beiden Fällen sucht der Schüler sich noch mit der direkten Rede zu helfen. Z. B. Was hat der oder der gesagt? A. Er hat gesagt: Ich werde kommen u. s. w. oder — Was will der oder der? A. Ich soll das — thun. Was denkst du? A. Ich denke: Es oder er ꝛc.

Daher ist demnach die gewünschte Periode mit daß auf eine höhere Stufe der Bildung zu verschieben.

§. 187.

Ohne daß.

Was von dem Bindewort daß in der oben gedachten Beziehung gilt, gilt auch von dem: ohne daß. Auch dieses kann und soll noch von unserem Schüler auf seiner gegenwärtigen Stufe vermieden werden.

Er hilft sich gleichfalls in Fällen, wo dieses Bindewort angewendet werden sollte, mit der direkten Rede, z. B. anstatt — ohne daß ich oder wer dabei gewesen ist, spricht er: Ich bin nicht dabei gewesen; oder: Er hat es ohne mich gethan ꝛc. Darum ist es gleichfalls gegenwärtig im Unterrichte noch auszulassen.

§. 188.

Indem, als, da, nachdem.

Wir haben nun keine andern Bindewörter mehr abzuhandeln übrig, als die der Zeit. Sie gehören aber auch nur

zur Ründung einer Erzählung, und aus diesem Grunde gleichfalls noch nicht zum Unterricht unseres Schülers. Ist es aber an dem, daß der Lehrer sie vornehmen kann, so kann er ihre Bedeutung und Anwendung ungemein leicht beibringen, wenn der Lehrer die Gegenwart und Vergangenheit Anfangs immer durch das Hauptwort ausdrückt, und dann die Umstandswörter der Zeit nur in ihre Bindewörter auflößen läßt. Dabei muß er Anfangs das in anstatt bei, so wie das indem gebrauchen, und das als nur durch Gebrauch und ohne Rechtfertigung folgen lassen; z. B. indem sein Vater eintrat, floh er erschrocken davon.

In dem Eintreten seines Vaters ꝛc.

Nachdem seine Mutter ankam, schlich er sich wieder ein.

Nach dem Ankommen seiner Mutter ꝛc.

Man wird aus diesem einzigen Beispiel schon ersehen, wie sich das Umstandswort mit dem Geschlechtswort nur zu einem Wort zusammen fügt, um das Bindewort zu bilden.

Da nun der Taubstumme einen richtigen Begriff von den Umstandswörtern der Zeit früher erhalten hat, so kostet es ihm gar keine Schwierigkeit diesen Gebrauch der Bindewörter zu fassen.

§. 189

Alle Redetheile bis auf die Empfindungswörter sind nun abgehandelt.

Der — Unterricht über diese ist aber bei den hörenden, wie bei den taubstummen Schülern eben so überflüssig, als ungeeignet; denn wie soll man einem Schüler Unterricht über den Sinn und Gebrauch eines Wörtchens geben, das nur gleichsam der einfache und unwillkührliche Stoß ist, den irgend ein Eindruck auf die Seele veranlaßt.

So wie der Wortschall jederzeit seinen eigenen Nachdruck

hat; so ist er auch gleichzeitig mit einem entsprechenden Ausdruck der Miene und Gebehrde des Aufrufenden begleitet. Daher erlernt eben so leicht der Hörende (selbst das Kind) als der Taubstumme den Gebrauch dieser Wörter für sich; weil jenen der Nachdruck des Wortschalls, und diesen der Ausdruck des Gesichts bei dem Aussprechen eines solchen Wörtchens im Gemüthe ergreift.

§. 190.

Der etymologische Theil der Sprache für Taubstumme ist nun vollendet. Wer den Gang mit Aufmerksamkeit verfolgt hat, wird, ohne daß er je einen solchen Unterricht schon selbst betrieben, einsehen, daß er auf die naturgemäße Entwicklung der Begriffe eines Menschen berechnet sey, in welchem der menschliche Verstand schon mehrere Jahre hindurch thätig war, ohne jedoch wegen — Mangel der Sprache eine bestimmte Richtung erhalten zu haben, und jetzt sowohl die Feststellung der bereits erhaltenen Begriffe, als die der neuen lediglich mittels des Gesichtssinnes und zwar so schnelle erhalten soll, daß Jahre durch Vierteljahre im Unterricht ersetzt werden.

Wir gehen demnach zum syntaktischen Theil der Sprachlehre über.

Zweiter Abschnitt.

Syntax für Taubstumme.

§. 191.

In wie ferne der Taubstumme auf dieser Stufe des Unterrichts den Elementarschülern gleich geachtet werden muß, werden wir an seinen Unterricht schon die Forderung nicht machen, daß er in die syntaktischen Regeln der Muttersprache

tief eingeführt werde. Indessen so wenig dringend nothwendig der Unterricht in der Syntax der Muttersprache dem Hörenden ist, weil ihm der Gebrauch die Regeln schon bewußtseynlos angeeignet hat, und höchstens nur eine bestimmte Berichtigung in manchen Fällen als Bedürfniß erscheint; so nothwendig ist doch dem Taubstummen ein bestimmter Unterricht in den syntaktischen Grundregeln, eben weil ihm der Sprachgebrauch in dieser Beziehung früher noch nie zu statten kam, und auch gegenwärtig, wegen des Mangels alltäglich und häufig vorkommender Fälle, noch wenig hilft.

Der Taubstumme bedarf daher gewisser Grundbestimmungen für sein Sprechen, bis er einst auch in die Gesellschaft mit den Sprechenden tritt, und der Sprachgebrauch ihn gleichfalls bewußtseynlos in den Fugen hält, welche die Syntax seiner Muttersprache ausmachen.

Diese Grundbestimmungen sind:

a) Eine verständliche Rede muß wenigstens zwei Wörter haben, nämlich das, mit welchem ein Gegenstand genennt wird, von dem ich etwas angeben will, und das, mit welchem von demselben etwas angegeben wird; Nomen et verbum. Wir können daher jenes auch Nennwort, und dieses Angabwort heißen.

b) Das erste Wort muß natürlich das Hauptwort seyn.

c) Um dasjenige näher zu bestimmen, was wir angeben wollen, haben wir noch andere Wörter nothwendig, die wir denn auch kennen müssen.

d) Einige davon sind veränderlich, andere unveränderlich.

e) Sowohl die veränderlichen als die unveränderlichen bewirken an den Veränderlichen — die Veränderungen.

Es muß also darauf gesehen werden, welche sie bewirken.

f) Die veränderlichen Nebenwörter müssen mit ihrem Hauptworte übereinstimmen.

§. 192.

Um die Grundbestimmungen zu fassen, ist also eine Kenntniß des Verhältnisses der Wörter zu einander in Bezug auf ihre Bestimmung vor Allem nothwendig.

Diese Kenntniß kann für den Taubstummen auf dem Wege der Abstraktion von seinen schon kennen gelernten Reden erlangt werden. Es kommt daher hier nur auf den wahren Vortheil an, welcher in Bezug auf einen solchen Schüler zum Zweck angewendet werden muß.

Der Vortheil ist dieser: Der Lehrer muß vor Allem dem Taubstummen den Begriff von den zwei Wörtern verstehen und wissen vollständig beibringen, und zwar durch einen so häufigen Gebrauch der Wörter in der Anführung recht vieler Fälle theils von schon gemachten, theils zu machenden Erfahrungen; so, daß der Schüler endlich auf die Fragen: weißt du? und verstehst du? oder hast du verstanden? durch seinen eigenen Gebrauch der Wörter es beweist, daß er den Begriff davon vollständig innen habe.

Einige Beispiele werden die in dieser Beziehung einzuschlagende Methode ganz einleuchtend darstellen.

Weißt du? viele Bäume blühen.

Antw. Ja! L. Du mußt sagen: Ich weiß. Weißt du? viele Blumen riechen. A. Ja. L. Sprich nicht ja; sprich: ich weiß. L. Weißt du, wer um 2 Uhr da war? A. Ich weiß nicht. L. Kannst du es nicht wissen? A. Nein! L. Sprich: Ich kann

es nicht wissen. L. Warum kannst du es nicht wissen? A. Weil ich nicht da gewesen bin, u. s. w.

Nun läßt der Lehrer Sätze schreiben, welche dem ersten Anscheine nach widersprechend sind, und gebraucht dann die Frage: Verstehst du das? und in der Folge: Hast du es verstanden? Z. B. Das Bley ist hart, und das Bley ist flüssig wie Wasser.

Das Feuer macht Sachen trocken und flüssig.

Hat nun nach einer solchen Übung der Schüler den Sinn der Wörter wissen und verstehen hinlänglich gefaßt; dann schreitet der Lehrer näher zu seinem Zweck.

Er läßt dem Schüler mehrere kurze Reden anschauen, die absichtlich schon geschrieben da stehen, und die bis auf einige richtig, und folglich verständlich sind. Er läßt sie lesen, und gebraucht wieder seine vorige Frage: Verstehst du das? bei dem Unrichtigen: Z. B. 1. die — dürre Blume blüht; — 2. Blumen vor dem Fenster; — 3. Spazieren gehen im Garten, u. so dergl.

Der Grund des Nichtverstehens muß nun aufgesucht werden.

Der Grund liegt im ersten Beispiel: Es ist nicht wahr, daß eine dürre Blume blüht. Wohlgemerkt! Bei dieser Gelegenheit muß nun der Schüler bei diesen und noch mehreren ähnlichen Beispielen auch den Begriff vom Wahren und Unwahren erhalten; denn auch diesen Begriff haben wir von nun an unnachläßig zu benützen.

Die erste Folgerung, welche hievon gemacht wird, ist: wenn du etwas sagst, muß es wahr seyn, sonst versteht man dich nicht. Hier wird zum ersten Mal das Wort Rede substituirt, um auch den Begriff von diesem Worte zu geben,

indem er ebenfalls eine der Grundlagen der syntaktischen Kenntnisse ausmacht.

Der Grund des Nichtverstehens im zweiten Beispiel ist: Es fehlt das Angabwort; wir wissen nicht, was von den Blumen vor dem Fenster gesagt werden will, ob sie da stehen, ob sie blühen, ob sie riechen, ob sie welken.

Der Grund des Nichtverstehens im dritten Beispiel ist: Es fehlt das Wort von den Menschen, welche spazieren gehen. Wir müssen erst fragen: Wer geht spazieren im Garten?

Die Folgerung, welche aus diesen beiden Mängeln gezogen wird, ist: Wenn die Leute deine Rede verstehen sollen, so muß sie haben — wie viele Worte? Der Schüler wird dahin gleichsam getrieben, einzusehen, und selbst zu bestimmen: Die Rede muß zwei Wörter haben. Eines — von dem ich etwas sage, oder angebe, und eines, womit ich etwas sage, oder angebe.

Beispiele von Reden dieser Art werden nun wieder mehrere zur Verdeutlichung angeführt; z. B. Karl tanzt; Elise kommt; Soldaten kommen, u. dergl. m.

Hierauf ergibt sich nun eine neue Unterredung über das Verhältniß dieser zwei Wörter, damit auch ihre Namen bestimmt werden.

Um darinn zum Ziele zu kommen, muß der Schüler mit seiner Unterredung auf das menschliche Leben übergehen, um dem Taubstummen den Begriff von dem Worte nothwendig, und das Nothwendigste beizubringen.

Der Lehrer läßt daher die Bedürfnisse zum Leben aufzählen unter der Frage: Was ist nothwendig zum Leben?

Die Antworten müssen bei allen Bedürfnissen mit dem Wort nothwendig anfangen. Z. B. Nothwendig ist die Luft, nothwendig ist das Essen, nothwendig ist das Trinken,

— das Schlafen; — die Kleidung; — das Bett; — die Bewegung ꝛc.

Hierauf nimmt die Unterredung den Vergleich der Bedürfnisse zum Gegenstand der Übung: z. B. Was ist — nothwendiger, das Bett oder die Kleidung? Was ist — nothwendiger, die Kleidung oder das Essen und Trinken? Was ist das Nothwendigste?

Von da geht die Unterredung auf den menschlichen Körper über. Was ist nothwendiger zum Leben, die Beine und die Hände, oder der Leib und der Kopf? Was ist unter Allem das erste Nothwendigste. A. Der Kopf (wegen des Sehens ꝛc. Denkens ꝛc. in Rückblick auf frühere Belehrungen.) Es wird nun anstatt des — das Erstere, auch das Wort das Vorzüglichste gesetzt. — Der Kopf ist an dem Menschen das Erste oder das Vorzüglichste.

Von jetzt an sagt der Lehrer dem Schüler: Der Kopf des Menschen heißt auch das — Haupt, und darum heißen wir das Vorzüglichste auch das Hauptsächliche. Das Nennwort ist das nothwendigste und vorzüglichste Wort zum Sprechen, wir können es daher auch das hauptsächliche oder das Haupt — Wort heißen.

Ein Beispiel des zur Entwicklung dieser Begriffe erforderlichen Dialogs wird kaum mehr nothwendig seyn.

Es ist nur darum zu thun, daß der Taubstumme auch von den Benennungen der Redetheile den Grund anerkenne, weil er sonst äußerst schwer das Verhältniß der syntaktischen Regeln einsehen würde, indem ihm der alltägliche Sprachgebrauch nicht so wie den Hörenden zu Hilfe kommt.

Aus diesem Grunde ist es nothwendig, sich oft sehr lange bei der Erklärung eines einzigen Wortes aufzuhalten, um mit

sicherem Erfolg in der weiteren Belehrung um so schneller wieder fortfahren zu können.

Auf ähnliche Weise kann nun auch der Grund (es versteht sich viel kürzer) angegeben und erkannt werden, warum wir das verbum Angabwort heißen.

Der Lehrer gebraucht nur öfter das Wort angeben. Z. B. Was kannst du von dem Vogel — angeben? A. Der Vogel fliegt u. s. m.

Nach mehreren solchen Beispielen leitet nun der Lehrer den Schüler auf die Benennung des Redetheils Angabwort, weil es dazu dient, um von jenem — dem Hauptwort, etwas anzugeben. *)

§. 193.

Die Grundlage zur Syntax ist nun bewerkstelligt. Der Schüler kann nun sprechen, wenn er zwei solche Wörter so zusammenfügt, daß die Rede auch wahr ist.

Die Entwicklung der übrigen Redetheile folgt nun leicht.

Es fragt sich in der weiteren Unterredung mit dem Schüler: Können wir mit diesen zwei Wörtern alles sprechen, was wir wollen? Sch. Ja wir können ꝛc. L. Du siehst Hühner auf der Gasse scharren, wirst du das mir sagen? Sch. Nein. L. Aber wenn du siehst, daß Hühner im Garten scharren, wirst du das nicht sagen? Sch. Ich werde es sagen. L. Wohl; aber wenn du nur sagtest: Hühner scharren, ist deine Rede nicht wahr? Sch. Ja, die Rede ist wahr. L. Aber hast du damit alles gesagt, was du wolltest. Sch. Nein, ich habe ꝛc.

---

*) Man vergleiche hiermit die sonst üblichen Benennungen des verbums alle: z. B. Zeitwort, Redewort, Aussagwort, Zustandswort, und frage, ob einem mit eine richtigeren Grund gewählt werden könne.

L. Was fehlt davon.? Sch. Im Garten. L. Daß sie nicht auf der Gasse, nicht im Hofe, sondern im Garten scharren, das ist wohl ein böser — Umstand des Scharrens.

Der Lehrer gebraucht nun hierbei das Wort Umstand, um eben den besonderen Umstand zu bemerken, unter welchem etwas ist oder geschieht. Hat einmal der Schüler den Begriff des Worts aufgefaßt, so ist es sehr leicht, ihm begreiflich zu machen, daß man besondere Wörter haben müsse, um auch die besonderen Umstände anzudeuten, welche bei einem Vorgange oder Zustand zu bemerken sind.

Der Lehrer fährt mit seiner Unterredung fort: Willst du also diesen bösen Umstand auch angeben? Sch. Ja, ich will den ꝛc. Der Lehrer fragt auch um den Grund. — Damit sie hinausgejagt werden, und wenn die Thüre offen steht, sie zugemacht werde.

Dem Lehrer muß es nämlich darum noch hauptsächlich zu thun seyn, den Schüler darauf zu leiten, daß man immer einen Grund habe, auch die besonderen Umstände anzugeben, von dem was ist oder geschieht; denn so kommt frühzeitig ein Wechselleben in sein Thun und Sprechen. Eben darum müssen auf diese Weise noch mehrere Beispiele angeführt werden. Z. B. Kinder fallen, das verstehst du? Sch. Ja ꝛc. Aber es ist der böse Umstand dabei, daß sie in das Wasser fallen. Wirst du das nicht auch angeben, wenn du es siehst? Ja ꝛc. Warum? A. Damit wir laufen, sie zu retten.

Wenn du sagst: Pferde springen; das versteht man, aber ist das etwas Böses oder Gutes? Sch. Ich weiß nicht. L. Aber wenn die Pferde aus einem Hofe springen, werden sie vielleicht nicht davon laufen? Sch. Ja, sie können ꝛc. L. Sollen wir also diesen Umstand nicht angeben? Sch. Ja, wir sollen ꝛc. L. Warum? Sch. Damit die Leute sie aufhalten u. s. w.

L. Wenn du aber immer auch den bösen oder den guten Umstand angeben willst, mit dem was ist oder geschieht, mußt du denn nicht auch dazu besondere Wörter haben? Sch. Ich weiß nicht. L. Du weißt es, und denkst nicht daran. Sag mir, was würdest du sagen, wenn einer sagte oder schrieb (der Lehrer schreibt es): Hühner scharren Gar=ten. — Kinder fallen Wasser. — Pferde sprin=gen Hof, u. s. dergl. m., wäre das verständlich? Sch. Nein, das ꝛc. L. Was fehlt denn der Rede da? (deutet hin) Sch. Im, und an der — hier? in, und — hier aus, und hier ꝛc. L. Wie wollen wir nun solche Wörter nennen, mit welchen wir einen besonderen Umstand anzeigen? Der Schüler wird nun leicht selbst antworten: Umstandswörter.

Auf gleiche Weise muß nun der Lehrer auch eine Unterre=dung zur Kenntniß des Umstands der Zeit vornehmen. Den Unterricht über die übrigen aber kann er wohl noch verschie=ben, und den über den Artikel vorgehen lassen.

L. Aber können wir mit diesen Wörtern schon alles spre=chen? Sch. Ja, wir ꝛc. L. Aber setzest du denn nicht immer zu deinen Hauptwörtern der, oder die oder das? Du sagst: der Mann, die Frau, das Kind, oder du sagst: ein Mann, eine Frau, ein Kind. Sch. Ja, ich ꝛc.

L. Was gibst du mit diesen Wörtern an? Sch. Ich weiß nicht. L. Du weißt es auch, und denkest wieder nicht daran. Der Lehrer gebraucht zum ersten Mal das Wort Geschlecht, und zwar in einer solchen Stellung, daß der Schüler den Begriff davon leicht erhält. Z. B. Er sagt, wie er bei der etymologischen Übung gethan hat, ein Bild vorzeigend: das ist ein Mann, das ist eine Frau, das weißt du? Sch. Ja, das ꝛc. und da setzest du, bei jenem, um das männliche Geschlecht zu bemerken der oder ein, und hier, um das weibliche Ge=

schlecht zu bemerken, die oder eine vor. Aber weißt du, ob das Kind männlichen oder weiblichen Geschlechts ist, oder ob es ein Knabe, oder ein Mädchen ist? Sch. Nein, das ꝛc. L. Sein Geschlecht ist also nicht gewiß, oder es ist ungewiß. Sch. Das ist ungewiß. L. Und darum setzest du nicht der oder die Kind, sondern das Kind oder ein Kind. L. Sag nun, was gibst du also mit den ersten Worten an? Sch. Das männliche und das weibliche Geschlecht. L. Und mit den andern? Sch. Das ungewisse Geschlecht. L. Wie willst du nun diese Wörter nennen.? Sch. Geschlechtswörter.

L. Kennst du keine Wörter mehr, die wir zu unserer Rede gebrauchen? Sch. Ich weiß nicht. L. Du denkest wieder nicht daran. Gib acht, ich sage dir eines, (mehrere Beispiele folgen, um die Eigenschaft von Dingen anzudeuten), wenn du ein Gewicht heben willst, und ich sage: laß es liegen, und setze hinzu: — es ist schwer; oder — du willst einen Hund anfassen, und ich sage: laß ihn gehen, und setze hinzu: er ist böse. Was gebe ich denn dort von dem Gewicht, und hier von dem Hund, und hier von dem ꝛc. ꝛc. an? Sch. Ich kann es nicht sagen. L. Ich werde dirs sagen, du mußt es aber merken, was ihm — eigen ist, oder was seine Eigenschaft ist. Denn sieh! hier ist eine Feder, ist diese auch schwer oder leicht? Sch. Sie ist leicht. L. Wenn du ein Schaaf anfäßt, ist wohl das auch böse und beißt, oder gut? Sch. Gut. L. Das — Schwere, wem ist es eigen, dem Gewicht da oder dieser Feder? Sch. Dem Gewicht. L. Und das Leichte? Sch. Der Feder. L. Die Eigenschaft von der Feder ist also ꝛc. Wie willst du nun solche Wörter nennen? Sch. Eigenschaftswörter. L. Aber jetzt kennst du keine Wörter mehr, die wir zu unserer Rede brauchen? Sch. Nein, ich kenne ꝛc.

Aber wie wenig denkest du? Der Lehrer gibt ihm mehrere

Münzen oder Marken hin, und spricht: zähle. Der Schüler zählt. Der Lehrer fragt auf ein Mal: Was sind das für Wörter? eins, zwei, drei u. s. w.; der Schüler wird gleichsam beschämt antworten: Zahlwörter.

Der Lehrer sucht nun hier dem Schüler die Begriffe vom — Ganzen und den — Theilen Anfangs an materiellen Dingen, dann an Wörtern beizubringen, und fragt hierauf wie viele Theile ein Wort (Buchstaben), dann wie viele Theile eine Rede habe. Damit die Antwort gegeben werden kann, so wird eine Rede mit allen den kennen gelernten Redetheilen angeschrieben, und in dieser werden nun die Redetheile ausgeschieden und aufgeschrieben unter der Aufschrift: Redetheile.

Am Schlusse heißt es demnach: wir haben also — sechs Redetheile. Jetzt fragt sich's: sind keine mehr übrig? Es erfolgt daher nun noch die Entwicklung der Fürwörter und Bindewörter.

Beide hat nämlich der Schüler schon praktisch kennen gelernt; es soll hier nur ihr Verhältniß als Redetheil zum Bewußtseyn kommen. Um dann schnell zum Ziele zu gelangen, spricht und schreibt der Lehrer mehrere Sätze der Erzählung einer erst kurz vorhergegangenen Handlung nieder, und setzt überall die Namen der Menschen und die Benennung der Sachen.

Z. B. Der Lehrer (auf sich deutend) ist gestern in die Schule gekommen, und der Lehrer (er) hat dem Karl gesagt, sag Karl (du) dem Anton und Peter: Karl, Anton und Peter (du und ihr) gehen mit dem Lehrer spazieren. Karl und Anton und Peter (diese) haben sich recht gefreut. Der Lehrer ist mit Karl, Anton und Peter (ihnen) in den Garten des Herrn Feldheim gegangen. Herr Feld-

heim hat einen Hund vor der Gartenthür, der Hund (dieser) ist böse. Der Hund (er) läßt Niemand zum Garten, bis Herr Feldheim dem Hund (ihm) sagt: Zurück Hund, (du) u. s. w. Wie Herr Feldheim den Lehrer, Karl, Peter und Anton gesehen hat, hat Herr Feldheim gleich dem Hund zugerufen: Zurück Hund, und hat dem Lehrer ꝛc. gesagt: Lehrer, Karl, Peter und Anton (ihr) könnt hereinkommen, u. s. w.

Der Lehrer wird sicher schon auch an dem Taubstummen bemerken, daß er diese Erzählung nicht in der Ordnung finde. Er fragt aber die Schüler darüber besonders, und weist einen von den andern Schülern an, die Erzählung zu verbessern, indem er die geeigneten Fürwörter hineinsetzen muß.

Ich kam gestern in die Schule, und sagte: du und Peter und Anton, ihr geht mit mir spazieren; da haben sie zu dir gesagt: wir freuen uns ꝛc.

Ist die Verbesserung geschehen, so fragt nun der Lehrer, für welches Wort steht ich, und für welches du, für welches ihr, sie ꝛc. Wenn nun solche Wörter für andere gesetzt werden, wie willst du sie nennen? Für — wörter.

Auf eine ähnliche Weise verfährt der Lehrer auch mit den Bindewörtern. Der Lehrer schreibt ein Stück einer bekannten Erzählung an, in welcher die vorkommenden Sätze ohne Bindewörter zusammengefügt sind. Damit er aber dieses leicht thun kann, so muß er in der Erzählung redende Personen einführen.

Z. B. Die Erzählung von einem, der am Fuße krank liegt, und von einem andern eingeladen wird, etwas Bedeutendes zu sehen. Er sagt: Ich will gerne sehen, aber ich kann nicht — ich nicht gehen kann. Du mich aber führst, ich mitgehen werde. Der Fuß thut mir so weh — ich nicht auftreten kann, u. s. w.

Auch hier wird der Schüler bald das überall Fehlende bemerken und verbessern, und wenn der Lehrer das fehlende Bindewort durch einen großen Gedankenstrich andeutet, leicht auf die Idee geleitet werden können, daß es hier an der Verbindung fehle, und daß dann die eingeschalteten Wörter die Verbindung herstellen, folglich mit Recht Bindewörter heißen.

§. 194.

Es wurde schon in dem etymologischen Theil der Sprachlehre bemerkt, daß ein besonderer Unterricht über die Empfindungswörter, interjectiones, oder particulae für den Taubstummen überflüssig sey; dieselbe Bemerkung gilt um so mehr in dem syntaktischen, weil diese Wörter gar nicht von der Art sind, daß sie eine Verbindung der Wörter herstellten oder bewirkten.

Darum werden sie denn auch hier ausgelassen.

Auf diese Weise haben wir nun den ersten Abschnitt des syntaktischen Theils der Sprachlehre für Taubstumme abgethan, und kommen zu dem zweiten.

Ueber das Verhältniß der Redetheile, in Bezug auf ihren wechselseitigen Einfluß auf einander.

§. 195.

Der Lehrer muß darauf Bedacht nehmen, daß der Schüler aus dem Gebrauch die Kenntniß abstrahire, daß einige Redetheile veränderlich, einige unveränderlich seyen, so wie er sich von beiden eine bestimmte Kenntniß verschaffen muß.

Eine geschriebene Rede dient Anfangs am Besten zum Zwecke, und die gedruckten dann zur Übung.

Hat der Schüler einmal beide Arten, nämlich die veränderlichen und unveränderlichen kennen gelernt, so kommt es zur zweiten Kenntniß, worinnen die Veränderungen bestehen.

Es muß nun ein genaues Erlernen der Abänderungen der veränderlichen Wörter nach Schematen erfolgen, und zwar nach den schon früher angeführten, weil man den Sprechunterricht des Taubstummen, nicht wie bei den Hörenden, dem zufälligen Gebrauch überlassen kann; denn auch angenommen, daß er schon sprechensehen gelernt hat, so ist doch seine Aufnahme der Sprache bei weitem noch nicht so allseitig, als die der Hörenden.

Hat nun der Schüler Deklinationen und Konjugationen und zwar erste als einfache Veränderungsfälle des Worts, und diese als Veränderungsfälle der Zeit und der Personen kennen gelernt, so wird zur letzten syntaktischen Kenntniß, nämlich derjenigen Veränderungen geschritten, welche fast alle Redetheile an den veränderlichen Wörtern hervorbringen.

Dies trifft nun vor allem und hauptsächlich die Umstandswörter, dann gewisse Eigenschaftswörter, welche den zweiten Fall bewirken, und gewisse Angabwörter, welche ausnahmsweise einen andern als den durchaus herkömmlichen 4ten Fall zur Folge haben.

§. 196.

Es muß nun hierbei als besondere Schluß-Erinnerung ganz vorzüglich bemerkt werden, daß der Sprechunterricht nicht als ein isolirter Lehrgegenstand behandelt und so, wie sein Gang hier vorgezeichnet worden ist, ununterbrochen verfolgt werden dürfe; sondern der Unterricht in den übrigen Kenntnissen des Lebens ihm zur Seite gehen müsse.

Wie nun der übrige Unterricht für den Schüler dieser Art zu ertheilen sey, sey unsere letzte Betrachtung des zweiten Theils zweiten Hauptstücks.

Zweites Hauptstück.

Die Bildung des Taubstummen,

oder

die Lehre von der Aneignung der Kenntnisse für Bürger- und Christen-thum.

§. 197.

Einleitung.

Der Taubstumme muß auch eine — menschliche Bildung erhalten. Er muß — rechtlich, — christlich und religiös gesinnt und gestimmt werden, das ist die Hauptsache, sonst wird er mit aller Sprachkenntniß und Sprechkunst nur als Thier oder Ding auf der Welt sich herumtreiben oder herumgetrieben werden; oder er wird, wie Paulus den Menschen ohne wahre religiöse Bildung so schön bezeichnet, ein tönendes Erz und eine klingende Schelle seyn, wenn er auch sprechen kann.

Allein wie soll der Taubstumme endlich noch zu dem Besitz der wichtigsten Wohlthat gelangen? A. Nur durch lebendige Kenntniß des gemeinen und höhern Lebens.

Die wahre Bildung des Menschen ist nur das wahre höhere Menschenleben, und dieses ist das — Leben in Gott.

Ein solches Leben kann nicht durch Gesetze, Vorschriften und Regeln bestimmt, durch Drohung von Übeln nicht bewirkt, durch Zucht und Strafen nicht erzwungen werden, sondern muß sich durch Selbstanschauung aus — und in — sich selbst bilden, und durch den Glauben geheiligt werden. Daher kann auch eine gelernte Religion nichts frommen; denn die Religion ist eben dieses höhere Leben, das sich in Gott, und Gott in sich und der Welt schaut, und ihm nur ganz hingegeben ist. (Gott ist nicht ferne von uns, in ihm sind, weben und leben

wir.) Aus der lebendigen Kenntniß des höhern Lebens gehen durch Jesu Lehre Glaube, Liebe und Hoffnung hervor.

Wie nun eine solche lebendige Erkenntniß bei dem Taubstummen ohne Mundsprache gewonnen werden könne, muß jedem nachdenkenden Beobachter unbegreiflich vorkommen.

Eine kurze Betrachtung wird die Sache noch mehr ins Licht stellen.

§. 198.

Die Taubstummenlehrer sprechen so viel von den besondern Eigenheiten der Taubstummen, und legen eine Wichtigkeit darein, ganz eigne psychologische Beobachtungen und Bemerkungen darüber dem Publikum mittheilen zu wollen.*)

Man muß es wahrhaft bedauern, in dieser Beziehung so wenig anthropologische Aufmerksamkeit wahrzunehmen; denn den fraglichen Lehrern und Gelehrten kann doch der philosophische Beobachtungsgeist gewiß nicht abgesprochen werden; also muß es ihnen nur an der erforderlichen Aufmerksamkeit mangeln, um in dem gegebenen Falle schon zum Voraus klar zu sehen.

Es bedarf ganz und gar nicht die Frage: Was haben die Taubstummen für psychische Eigenheiten, die ihrer Bildung im Wege stehen; sondern die Frage muß so gestellt werden: Was — müssen die Taub-

---

*) Eben aus diesem Grunde erhielt der Verfasser auch durch den vormaligen Herrn General-Sekretär der königlichen Akademie der Wissenschaften schon vor längerer Zeit die Aufforderung, nicht nur über seine neu erfundene Unterrichtsweise, sondern hauptsächlich auch über die psychologischen Eigenheiten der Taubstummen seine Beobachtungen mitzutheilen; indem auch Herr Ritter von Ernsdorf solche seiner Seits der Akademie zugesagt habe.

stummen für Eigenheiten haben? und — wer die Thierheit im Vergleiche mit der Menschheit anschaut, muß, wenn er sich den Menschen ohne Sprache aufgewachsen denkt, die Antwort Punkt für Punkt ganz richtig geben. Denn man kann sagen: Gebt dem Menschen die Sprache, und er — hat nicht mehr Eignes im Vergleich mit andern, als das Individuum vor den andern Individuen.

§. 199.

Der Naturtrieb ist allen Lebenden zu ihrer Erhaltung eingepflanzt. Er strebt aber als Trieb unnachlässig fort, und würde darum seine eigne Destruktion zur Folge haben, wenn er nicht durch eine andere Kraft eingehalten würde. (Das Urprinzip der ganzen Natur Expension, Kontraktion.) Das Thier ist durch den Instinkt davor gesichert; der Mensch aber hat die Vernunft zum Sicherungs-Vermögen, deren Gebrauch vom eignen Willen abhängt.

Allein der Gebrauch der Vernunft kann spät erst statt finden, während welcher Periode (von der Kindheit angefangen, bis zum Knaben und Mädchenalter, wo der Verstand erwacht) der Naturtrieb immer ohne Gegengewicht fortzustreben scheint.

Doch! auch für diese Periode ist von dem weisen Urheber der Natur durch eine andere Einrichtung gesorgt.

Das Kind, das unter seines Gleichen aufwächst, wandert drei Perioden der Bildung durch, wo die Einflüsse auf sein Gemüth — unbemerkt wohlthätig wirken.

Diese bildenden Einflüsse sind der Ton, das Wort und die lebendige Vorstellung.

Der menschliche Körper gleicht in seinem Nervensystem ganz einem Saiten-Instrument (einem wahren Panharmonikon, das Pan — allseitig genommen), indem jeder Ton auf

dasselbe mit der entsprechenden Resonanz einwirkt.*) Daher kommt es auch, daß bei Kindern, welche noch nicht ein Wort zu fassen vermögen, alles der Ton allein bewirken muß. Der Ton stimmt sie zur Liebe und zum Unwillen, zum Trübsinn und Weinen, und abermal wieder zur Beschwichtigung und Ruhe, so wie zur Freude, zum Mitleid, zur Gefälligkeit und Freigebigkeit.

Müttern und Ammen ist darum auch von der Natur die Kunst verliehen, dieses wichtige Wirkungsmittel auf alle mögliche Weise zweckmäßig anzuwenden. Diese herrliche Bildungslehre geht aber für den Taubstummen verloren.

Das ist das erste Unglück für die sittliche Bildung des Taubstummen, und der erste wichtige Punkt der Aufmerksamkeit für den Erzieher der Taubstummen.

Doch! sein unglückliches Verhältniß erhärtet sich durch die nächste Periode.

Das Kind gelangt nun schon nach den ersten 18 bis 20 Monaten zu dem Vermögen, — den Sinn eines Worts zu fassen, und wie wirksam wird für dasselbe nun schon ein — Wort mit der entsprechenden Betonung gesprochen?

Aber für den unglücklichen Taubstummen ist nun auch diese unvergleichliche Wohlthat wieder verloren!

Das ist der zweite höchst wichtige Punkt der Aufmerksamkeit, welcher leider nicht bloß dem Erzieher der Taubstummen, sondern dem Erzieher überhaupt zu entgehen scheint.

Die Wirkung eines einzigen Worts mit der entsprechenden

---

*) Vergl. Divinität, oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung.

Betonung ist unbeschreiblich, und kann doch alltäglich beobachtet werden.

Endlich gelangt das Kind zur Kenntniß seiner Muttersprache selbst, und wie vortrefflich wird diese Kenntniß von der verständigen Umgebung benützt!

Das Kind erhält Gebote, Verbote, Ermahnungen und Warnungen. Es werden dem Kinde auch Mährchen, Fabeln und Geschichten erzählt, um es über die Gebote, Verbote, Ermahnungen und Warnungen und ihren Grund zu belehren.

Mögen auch so manche Erzählungen oft von Unsinn strozzen, darum bleibt doch die fruchtvollste Wirkung auf das Gemüth des Kindes, wenn die Erzählung so lebhaft geschieht, daß die Züge einer Handlung, oder das Wichtige eines Ereignisses der Einbildungskraft des Kindes gleichsam zum Anschauen dargestellt, und somit durch die Einbildung auf das Gemüth gewirkt wird. Denn es tritt dabei immer das Bild des menschlichen Lebens vor sein Auge, und das Kind findet sich selbst bei der lebendigen Anschauung desselben in seinem Gemüthe ergriffen.

Leider! kommt nun auch dieses herrliche Mittel dem Taubstummen nicht zu statten.

Der Verlust dieses wohlthätigen Erziehungsmittels ist das dritte Unglück für den Taubstummen.

Was ist nun die Folge von diesem dreifachen Verlust?

Der thierische Trieb wirkt in dem Kinde uneingehalten von diesen drei Gegenwirkungen fort, und erstarkt sich.

Dazu kommt aber noch in der Folge ein gleichfalls sehr unglückseliger Umstand, nämlich der, daß die Mütter und Väter aus besonderem, äußerst nachtheiligen, Mitleid dem taubstummen Kind noch alle Ausbrüche des thierischen Triebes

nachsehen, ja noch, im Falle andere Geschwister sich darüber aufhalten, das unglückliche — somit noch mehr unglückliche — Kind in Schutz nehmen.

§. 200.

Nach den drei oben bezeichneten Perioden gelangt nun das hörende Kind zum eigenthümlichen Unterricht, — das taubstumme Kind ist auch von diesem ausgeschlossen. Doch! so wie der thierische Trieb in ihm fortstrebte, so erwachte nothwendiger Weise in ihm indessen auch das Verstandesvermögen, aber ohne Leitung, ohne Unterstützung, sondern nur — durch die für sich selbst gemachten Beobachtungen angeregt.

Leider! aber sind diese eignen Beobachtungen des Taubstummen zum Gewinn der Humanität des Individuums gar nicht günstig, wie wir uns gleich überzeugen werden. Dieses Individuum sieht sich von der Gesellschaft der übrigen ausgeschlossen, bemerkt indessen jene öfters in froher Unterhaltung, glaubt sie aber öfter auch feindselig gegen sich handeln und gesinnt zu sehen, und erfährt seiner Seits von jenen nur Verbote und Befehle, halbverstandene Warnungen und Drohungen

§. 201.

Wenn man nun diese ersten Perioden der menschlichen Entwicklung unter diesen traurigen Verhältnissen des Taubstummen erwägt, dann frage man sich, wie muß ein Taubstummer in Bezug auf eine humane Bildung gestimmt seyn?

Sicher durchaus nur — leidenschaftlich, — in Allem begehrlich, und — zornig bei der Zurückweisung, — aufgebracht bei Verboten, — feindselig gesinnt gegen den übermächtigen Verbieter und Gebieter, — zum Streit und Kampf

gereitzt gegen den gleichstarken Feind. Aber eben darum auch wie das Thier tückisch, — schlau und — verschmitzt, auf seinen Vortheil bedacht, dagegen auch — leicht geneigt zum Schaden anderer zu handeln, und zwar — wo möglich heimlich, eben darum besonders geneigt, — andere ihrer Handlungen wegen anzuklagen (zu denunziren) so wie auch aufgelegt, andere zu necken, zu ärgern, sich dagegen über jede Kleinigkeit empfindlich zu beschweren.

Das sind die Umrisse von dem Gemälde, das von dem psychischen Zustande des Taubstummen entworfen werden kann, wobei jeder Zug wieder als ein eigener ausgehoben, und zu einer eigenen Schilderung auseinander gesetzt werden mag.

Es kann sich also hier gar nicht um den Aufschluß psychischer Geheimnisse handeln, welcher nur von einem vieljährigen geheimen Beobachter der Taubstummen gewährt werden könnte; sondern um die Frage: Wie soll die durch ein ungünstiges Geschick vernachlässigte Erziehung oder Bildung der Taubstummen nachgeholt und verbessert, und wie soll eine menschliche Bildung für diese Unglücklichen gewonnen werden.

Auf dem bisherigen Wege wohl nicht! Denn wenn der Mensch außer dem Menschen bleibt, wenn sein Leben nicht durchaus durch das allseitige Leben bedingt ist; wenn das Hauptmittel des allseitigen Verkehrs, die Sprache fehlt, so ist kein Heil.

Das vortrefflichste Taubstummeninstitut, das noch nach alter Weise bildet, und den Zöglingen nicht die Sprache im vollen Sinn des Worts gewährt, vermag mit der sorgfältig-

sten Anwendung seiner Vortheile die Bildung solcher Zöglinge nicht weiter als nur zu einer gewissen, mit dunklem Bewußtseyn begleiteten Disciplin zu steigern: wird aber den innern Menschen immer ungebildet lassen. Ja es ist voraus zu sehen, daß die psychischen Eigenheiten des Zöglings nach dem Austritt aus dem Institut wieder hervortreten, weil die im Innern wirkenden Ursachen nicht aufgehoben worden sind.

Selbst die religiöse Bildung, welche den Taubstummen in solchen Instituten gewährt wird, kann unmöglich von der Art seyn, daß sie eine völlige Umstimmung des halb thierischen Menschen bewirke. Denn man sage sich doch selbst mit Unbefangenheit, ob man wohl in dieser Beziehung dem Taubstummen mehr gewähre, als einen dunklen, — furchterregenden Begriff von Gott, in Bezug auf die Sünde — als verbotene Handlung, und einen sklavischen Begriff von Gott in Bezug auf das Gebet, und die dadurch zu erzielenden Gnadengeschenke.

Man sage sich ferner, ob denn die ganze dem Taubstummen mitgetheilte Religionslehre in etwas mehr bestehen könne, als in dem Kennenlernen der religiösen Sätze und Ceremonien des Gottesdienstes, so wie der Gebete, die er herzusagen hat.

Es muß doch jeder Schulmann und Religionslehrer einbekennen, wie viel Mühe und welche sokratische Kunst es koste, hörenden Schülern, bei welchen die Sprache alle ihre Wendungen geltend machen kann, die Wahrheiten der Religion zum Bewußtseyn und lebendigen Glauben zu bringen, wie soll man erst mittels einer so beschwerlichen Hand- und Fingerbuchstabensprache mit verwahrlosten Schülern in dieser Beziehung zum Ziele kommen!

Darum sey es noch einmal gesagt: Gebt den Taub-

stummen die Sprache ihrer Mitmenschen, und ihr habt Alles für sie gewonnen.

Allein auch angenommen, daß sie die Sprache erworben haben, so bleibt denn doch die weitere Frage übrig, wie sie, welche einen so großen Zeitraum der Sprache und der allgemeinen durch sie bedingten Bildung entbehrten, ja auch der erworbenen Sprache doch noch nicht so mächtig, wie ein Hörender, seyn können, schnell zu dem erwünschten Ziele zu leiten seyen. Diese Frage haben wir nun vollständig zu lösen.

§. 202.

Die erste und Grund-Bedingung ist, — die Taubstummen das Leben so anschauen zu lassen, daß sie unmerklich davon ergriffen werden.

Die Taubstummen müssen daher in dieser Beziehung, wie das gewöhnliche Kind von Jugend auf, (wenn gleich ohne alle bestimmte Aufmerksamkeit) behandelt wird, nun kunstmäßig und mit der Anfmerksamkeit behandelt werden, daß die verlornen Jahre schnell ersetzt werden.

Die Grundbildung des Menschen fürs Leben kann nur im älterlichen Hause gewonnen werden, so wie die bürgerliche im Staate, die religiöse in der Kirche. Daher bleibt schon für jeden Taubstummen es der größte Vortheil, wenn er während seines Unterrichts im älterlichen Hause behalten werden kann.

Alles was der Taubstumme hier sieht, und vernimmt, muß ihm mittels der Sprache so zum Bewußtseyn gebracht werden, daß nicht nur seine Seele daraus sich Abstraktionen fürs Leben bildet, sondern auch sein Gemüth von günstigen Gefühlen ergriffen wird.

Der Taubstumme sah zwar im älterlichen Hause auch Alles, wie seine übrigen Geschwister, vor sich gehen; allein nachdem nicht jede Handlung und jeder Vorfall durch die wechselseitige Sprache gedeutet, oder erklärt worden war, so hatte das Meiste für ihn keine Bedeutung, oder er zog aus Vielem vielleicht für sich eine unrichtige, auch oft eine feindselige Folgerung gleich dem Thiere, das dem feind wird, der es in Zucht und Ordnung halten will.

Zwei Hauptkenntnisse, oder Ideen giengen daher für ihn verloren, welche zur Grundlage der humanen oder sittlichen Bildung unerläßlich nothwendig sind, nämlich die Begriffe von Sorge, Hilfe, und von — Gehorsam und Liebe.

§. 203.

Der Taubstumme hat wohl im Hause wahrgenommen, daß Vater und Mutter für ihn sind, und sicher auch eine günstige Stimmung zu ihnen gewonnen, allein wie oft wurde auch diese durch dagegen eintretende Fälle des Verbietens, Warnens und Drohens, vielleicht auch Strafens wieder unterdrückt: dagegen konnte er aber in der Regel durchaus keine günstige Stimmung, als höchstens eine thierische Zuneigung zu Geschwistern oder Verwandten, oder Dienstleuten gewinnen; wenigstens ergaben sich dazu selten Veranlassung und Aufforderung.

In dem Gemüthe des hörenden Kindes aber müssen sich schon nicht bloß die Vorstellungen, sondern selbst die Überzeugung von der Ältern Liebe und Sorge unmerklich bilden, weil jene Alles, was sie thun und leisten, mit der Sprache begleiten, und somit Allem — Sinn, Bedeutung und Beziehung geben.

Aus diesen Vorstellungen entwickeln sich dann leicht auch die Begriffe von der Familie, von ihrem har-

monischen Zusammenwirken, und von ihrem Verhältniß zu den Dienstleuten, und damit ist nun schon Alles für die Bildung des Kindes gewonnen, weil in der Folge sich auch die Vorstellungen von Gemeinde, Staat, und Kirche hierauf als eine Grundlage stützen.

Der Taubstummenlehrer hat daher vor Allem dahin zu trachten, daß er seinem Schüler das ganze häusliche Leben vors Auge führt, damit dieser aus allen dem, was er bemerkt, das die Ältern thun, den Begriff von älterlicher Sorge erhält.

Dazu ist nun nothwendig, daß der Lehrer auf den Schüler selbst zurückgehe, und ihn über alles Einzelne frage, was er besitzt und genießt, wer es gebe oder schaffe.

Ist einmal diese Übung vollendet, so darf sie größtentheils, nur nicht zu speciell, wiederholt werden mit dem Ausdruck: sorgt. Hat nämlich vorher der Lehrer gefragt: wer gab dir diesen Rock, diese Weste ꝛc., so ist bei der zweiten oder dritten Übung die Frage: wer sorgt also für deine Kleider? wer sorgt für deine Wäsche, wer sorgt für dein Essen, wer sorgt für deine Bücher ꝛc.

Der letzte Satz, welcher auch ins Schulbuch zu schreiben ist, heißt also: **Vater und Mutter, oder die Ältern, sorgen für ihre Kinder.**

§. 204.

Helfen.

Der Blick wird aber nun auf Geschwistere, Verwandte oder Dienstbothen, kurz die Hausgenossen, gekehrt.

Es läßt der Lehrer den Schüler nun sehen, was alles diese thun und leisten, entweder auf ausdrückliches Geheiß der Ältern, oder zu ihrem Wunsche, und welches alles dazu dient,

um jene Sorge zu unterstützen. Es entspinnt sich demnach hierüber eine neue Unterrdung.

Weibliche Geschwistere nähen, stricken, waschen, kochen ꝛc.; dasselbe thun auch die Dienstbothen. Größere männliche Geschwistere arbeiten mit dem Vater im Handwerk, oder in der Landwirthschaft, eben so männliche Dienstboten; Kinder und Dienstboten müssen Sachen holen, Sachen forttragen u. dergl. m.

Das sind nun die Hilfleistungen, welche vors Auge geführt werden. Es entsteht nun die Frage: Kann denn der Vater und die Mutter allein für alles sorgen? Die Frage geht wieder ins Einzelne, damit der Schüler um so auffallender es bemerke, daß der Vater oder die Mutter nicht Dieses oder Jenes allein thun könne, sondern ihr oder ihm eine Hilfe nothwendig sey. Nun ist es an dem, daß der Lehrer auch das Wort helfen gebraucht. Es werden nun die Dienstleistungen, wobei die Hilfe unmittelbar vor sich geht, wieder durchgenommen, und immer dabei gefragt: wer hilft? z. B. der Mutter zum Kochen ꝛc., dem Vater zum Anspannen, zum Sägen ꝛc.

§. 205.

Gehorsam.

Hat nun der Schüler bei dieser bedeutungsvollen Anschauung dessen, was im Hause vorgeht, und wie alles zusammenwirkt, um die Ältern in ihrer Sorge für alles zu unterstützen, unmerklich den Begriff der Familie erhalten, ohne dafür noch eine Bezeichnung zu haben, nämlich den Begriff von dem Zusammenseyn mehrerer Menschen unter der Leitung eines Vaters, damit sie alle wohl zusammen seyen, und daraus die Folgerung gezogen, daß, wenn sie nicht alle gut zusammen sind, und des Vaters Willen und Wünsche erfüllen, alle

nicht wohl daran seyen: so muß daraus die nothwendige Folgerung gezogen werden, daß Alle den Ältern gehorchen müssen.

Der Begriff von Gehorsam ist nur mehr dadurch zu verdeutlichen, daß der Lehrer den Schüler recht augenscheinlich wahrnehmen läßt, daß, wenn diese und jene Sorge der Ältern nicht durch Hülfe unterstützt wird, Dieß oder Jenes zum Nachtheil eines und aller Familienglieder unterbleibt.

Was dabei vor Allem herausgehoben werden kann, ist z. B. das Essen. Mutter und Vater müssen z. B. die Dienstleistungen selbst übernehmen, welche Kinder oder Dienstbothen selbst verrichten sollten, außerdem bleibt aber die Küche unbestellt, und alle zusammen haben nichts zu essen.

Auf diese Weise wird nun das Gehorchen für jetzt als nothwendig gefolgert, bis es auf der nächsten Stufe als Folge der Liebe erkannt wird.

§. 206.

Liebe.

Das Verhältniß der Familie muß nun von einem andern Gesichtspunkt aus angeschaut werden, nämlich dem des Grundes, aus welchem alles geschieht.

Dieser Grund muß nun von Seite der Ältern zur Anschauung gebracht werden, und so wird der Begriff von der Liebe erzeugt.

Um auch hier eine anschauliche Überzeugung zu bewirken, daß Ältern nur aus Liebe handeln, muß der Lehrer mit dem Schüler die verschiedenen Dienstleistungen anschauen, welche die Familie von Außen erhält, nämlich von Handwerksleuten, oder Taglöhnern, oder Handelsleuten.

Alle diese thun oder geben etwas, und werden dafür — bezahlt. Die Ältern aber arbeiten und sorgen den ganzen

Tag für Alle, und erhalten von Keinem — eine Bezahlung. Die Folgerung, die daraus hervorgeht, ja sich aufdringt, ist, die Ältern sind sehr gut, gegen die Kinder. Nun werden nur die Ausdrücke — sie thun alles nicht — wegen Lohn, nicht wegen Bezahlung, sondern aus Liebe, — sie sind den Kindern sehr gut, sie lieben die Kinder, immer gewechselt, damit dem Schüler der Hauptausdruck Liebe und lieben geläufig und der Begriff zugleich recht deutlich werde.

Um dieses zu erzielen, ist es nothwendig, daß der Lehrer besondere Beispiele aus dem Leben anführe, und den Taubstummen selbst um die Angabe des Grundes frage, aus welchem die Handlung geleistet wurde; z. B. Karl — ein braver Knabe ist krank geworden. Da blieb die Mutter die ganze Nacht an seinem Bette, und gab ihm ein, was er trinken mußte.

Jetzt wurde die Mutter auch krank, und mußte sich auch ins Bett legen.

Nun wachte eine andere Frau (vom Dorf — von der Stadt). Fr. Aus welchem Grunde wachte die Frau die ganze Nacht am Bette des Karls? A. Wegen Lohn, und aus welchem Grunde wachte die Mutter? A. Aus Liebe.

Die Schwester Lina wollte ihrem Bruder Gustav zum Feiertag ein neues Halstuch schenken. Sie nähte noch bis Nachts 12 Uhr daran, um es fertig zu bringen. Fr. That sie es wegen Lohn, oder aus Liebe? A. Aus Liebe.

Solche Beispiele müssen denn aus dem Leben mehr angeführt werden, um den Begriff, oder vielmehr die Idee der Liebe um so deutlicher in der Seele des Schülers zum Bewußtseyn zu bringen.

§. 207.

Nun kommt es zu den Folgerungen aus den bisher erzeug-

ten Vorstellungen, welche als bestimmte Lebensregeln gefaßt, und ins Schulbuch geschrieben werden müssen.

Sie sind:

a) Im Hause hat nur der Vater und die Mutter zu befehlen, und alle Andere müssen gehorchen.

b) Vater und Mutter sorgen für ihre Kinder aus Liebe. Die Kinder müssen Vater und Mutter auch lieben.

c) Im Hause müssen Alle dem Vater und der Mutter helfen, damit sie recht gut sorgen können.

d) Im Hause gehören Alle zusammen, Alle müssen daher auch gegen einander gut seyn, — einander lieben.

e) Keiner darf also dem andern seine Sachen nehmen oder verderben.

f) Keiner darf dem Andern etwas Böses sagen, — (schimpfen).

g) Jeder muß auch gerne dem Andern helfen.

h) Wer noch nicht helfen kann, muß etwas in der Schule lernen, damit er einst auch noch helfen kann.

Begriff von Strafe und Belohnung.

§. 208.

Nach diesen bestimmten Sätzen wird sehr passend und leicht auf den Begriff der Strafe übergegangen.

Die Folgerung ist natürlich; wenn einer dieses nicht beobachtet (einzeln genommen) z. B. wenn einer nicht gehorcht, — wenn einer Andern ihre Sachen nimmt, oder verdirbt, wenn einer Andere schimpft, wenn einer Andern nicht auch hilft: hat er Unrecht, — hat er Böses gethan? A. Ja, er hat Böses gethan. Fr. Soll ihm etwas Gutes gethan werden, oder soll er auch Böses leiden? A. Er soll auch Böses leiden. L. Du hast recht, es muß ihm auch etwas Böses gethan werden — (nun schiebt der Lehrer das Strafen ein)

er muß gestraft — werden. L. Wer soll, und wer kann ihn strafen? A. Der Vater. L. Wie wird der Vater einen solchen, der Unrecht oder Böses gethan, strafen?

Nun muß nicht nur der Grund gelegt werden zur Kenntniß des Strafrechts, das nur der Obrigkeit zusteht, sondern auch zur Kenntniß der einst vorkommenden Zivilstrafen, nämlich Verweise, Entbehrungen der Freiheit und Nahrung, körperliche Züchtigungen.

Der Schüler weiß natürlich die Frage nicht zu beantworten, sondern der Lehrer muß ihn darauf leiten durch Zwischenfragen.

Wird wohl der Vater dem, der Unrecht gethan hat, nichts darüber sagen? Mit dieser und den folgenden Fragen entwikkelt der Lehrer den ersten Grad der Strafe: Verweise.

— Die Frage: wenn aber einer sehr unrecht gethan hat, soll er nicht auch mehr Böses leiden? führt dann auf die höheren Grade der Strafe.

Dabei schaltet der Lehrer das Wort verdienen ein. Z. B. Wenn einer dem Vater und der Mutter nicht fleißig geholfen hat, wenn er nichts gearbeitet hat, verdient er zu Mittag auch ein gutes Essen?

Wenn einer gar nicht zu Hause blieb, sondern auswärts herumgelaufen ist; verdient der nicht, daß er eingesperrt werde?

Wenn einer so böse war, daß er Andere geschlagen hat, verdient der nicht auch Schläge? u. s. w.

Wenn nun der Begriff von Strafe und Straffälligkeit hinlänglich entwickelt und verdeutlicht ist, so kehrt der Lehrer zum Entgegengesetzten (der Belohnung) über, indem er die Fragen dafür in der Art stellt: Aber wenn einer recht brav war, wenn er mehr gethan hat, als er thun mußte; verdient der nicht etwas Gutes?

Die Fälle müssen natürlich gleichfalls einzeln zur Anschauung gebracht werden, in welchen der Schüler bemerken kann, daß mehr gethan werden könne, als gerade gefordert wird; und es folgen nun die — entgegengesetzten Annehmlichkeiten (Belohnungen) Belobung, Geschenke, Auszeichnungen. Auch diese müssen aus dem Leben zur Anschauung gebracht werden, der Lehrer schiebt nur wieder das Wort Belohnung ein, und wiederholt es bei jedem Falle, damit es dem Schüler geläufig wird.

Unterricht in der Geographie.

§. 209.

Auf solche Weise muß nun der Grund zur rechtlichen Bildung gelegt werden; die moralische entkeimt aber auch bald auf diesem so zubereiteten Boden.

Die geographische Kenntniß gehört zu den materiellen Kenntnissen des Lebens, und diese sind unentbehrlich, wenn die formellen zur Bildung dienen sollen.

Der Schüler ist nun vor Allem außer dem Haus hinaus zu führen, damit er hier die Natur und die Welt, das ist, seine Gemeinde anschaue, und sodann mit seinem Blick auf sich selbst den Gedanken seines Gottes fasse.

Die moralische Bildung des Taubstummen muß hauptsächlich ihren Grund unmittelbar in der Religion erhalten; denn nachdem er bisher der Menschheit entrückt war, so konnte, wie oben schon bemerkt wurde, die Humanität, welche der moralischen und religiösen Bildung zur Vorbereitung und Beförderung dient, in ihm sich nicht entwickeln, und daher kann der stärker gewordene animalische Trieb nur durch den mächtigen Gedanken an Gott den Herrn Himmels und der Erde am sichersten gezähmt werden.

Allein eben weil die Religion die wahre Form des menschlichen Lebens seyn soll, muß der Taubstumme vorher die Materie des Lebens, um mich so auszudrücken, kennen lernen, und daher ist er denn aus dem engen Familienkreis hinaus, zunächst in den seiner Gemeinde zu führen, was für ihn gegenwärtig noch die ganze Welt ist.

Die Veranlassung dazu ist die in der Familie kennen gelernte gemeinsame Hilfleistung. So wie der Lehrer auf diesen Punkt zurückkommt, so darf er nichts mehr thun, als den Schüler aufmerksam machen auf alle die Bedürfnisse, zu deren Befriedigung der Vater die Hilfleistung von Außen, und zwar entweder von Handwerkern oder Kaufleuten, bedarf, und so ergibt sich dann von selbst für den Schüler die nothwendige Folgerung, daß wir auch außer dem Hause in einem Verband mit Menschen stehen, und daß wir folglich dieselben Verbindlichkeiten auch gegen diese, wie im Hause gegen die Glieder der Familie, zu beobachten haben.

Die gesammte Kenntniß von der Familie wird nun auf die Gemeinde in allen Beziehungen übertragen, und dem zufolge wird nun auch hier ein Vorstand als der Leiter des gemeinschaftlichen Lebens hervorgehoben.

Von nun an muß mit dem Taubstummen im Unterricht ein Sprung gemacht werden, weil er so frühzeitig als möglich zum Zentralpunkt der bürgerlichen Kenntnisse, nämlich zur Kenntniß des Regenten*) gelangen muß, indem die Idee eines Regenten im unendlichen Maß der Macht genommen, um so leichter dem Gemüth den Regenten oder Herrn Himmels und der Erde darstellt.

---

*) Es versteht sich, daß nicht das Wort Regent, sondern der Name desselben — Kaiser, König, Herzog ꝛc. gebraucht werde.

Im Hinausblick von der Gemeinde auf andere Gemeinden die sich dem Auge in der Nähe und Ferne darstellen, und hinter Bergen und Wäldern vermuthet werden, muß, wie natürlich und nothwendig, wieder eine Verbindung zur gemeinschaftlichen Hilfleistung, und dazu ein Vorstand angenommen werden.

§. 210.

Hier ist nun der Punkt, wo der geographische Unterricht eintreten muß.

Der Lehrer sagt dem Schüler, daß es weit und breit hinter Wäldern und Bergen ungemein viele hundert und hundert Orte gebe, die zusammen gehören, und über welche ein Vater des Landes — Landes-Vater, herrscht.

Er sagt ferner dem Schüler, daß alle diese Orte auf große Blätter gezeichnet sind, und daß der König sie so kenne, wie der Vater sein Haus, und der Bürgermeister oder Ortsvorstand seine Gemeinde.

Dies gibt nun die Veranlassung, die Zeichnung des inneren Gelasses eines Haußes vorzunehmen.

Hierauf wird zur Zeichnung eines großen Hauses, mit Hof und Garten geschritten.

Diese Zeichnung gibt den Typus zu der hierauf vorzunehmenden Zeichnung des Orts, — dann des Orts mit seiner Umgebung. Hierbei muß schon auf die Richtung nach dem Gang der Sonne aufmerksam gemacht werden.

Von nun an wird der Anfang zum geographischen Unterricht im strengeren Sinn gemacht, und zwar durch Aufnahme der Gegend, in wie weit sie der Taubstumme kennt. Hier wird ganz in der Art und Weise verfahren, daß der Schüler dabei alle die üblichen Maße, Schuhe, Ruthen, Schritte,

Stunden kennen lernt, und vom verjüngten Maßstabe einen Begriff erhält.

Ist nun einmal eine Art von Mappe von dem Schüler entworfen, so ist es dann leicht, mit ihm in die Kenntniß anderer Landkarten überzugehen.

Naturgeschichte und Naturlehre,
als Vorbereitung zum Religionsunterricht.

§. 211.

So wie der Schüler einmal zur Kenntniß einer Familie und einer Gemeinde gekommen ist, und wenn er auch noch eine nicht ganz deutliche oder vollkommene Vorstellung vom Regenten, aber doch einen bestimmten Begriff von Recht- und Unrechtthun erhalten hat, so ist der eigentliche Religionsunterricht mit ihm anzufangen. Die Grundpfeiler müssen die Kenntniß der Natur und des Menschen gewähren.

Bei der Veranlassung, daß der Schüler das Verhältniß der Gemeinde kennen lernt, muß er auf die Produkte und die Produktivität der Natur aufmerksam gemacht werden; denn daraus ergibt sich die Befriedigung unserer Bedürfnisse durch Handwerker und Kaufleute. Allein wird eben darauf in der Folge der Blick wieder gekehrt, so strahlt ihm die Idee des göttlichen Urhebers und des gütigen Vaters entgegen.

Der Lehrer muß daher darauf ausgehen, den Schüler alle in seiner Gegend vorfindlichen Naturprodukte kennen lernen zu lassen, so wie ihre Beziehung zum Leben zu bemessen, und was vorzüglich wichtig ist, überall, wo sich die Veranlassung gibt, auch auf die Schönheit der Pflanzenwelt aufmerksam zu machen.

Er muß aber dann auch hinweisen auf die Wirksamkeit der Natur, mit welcher sie dieses hervorbringt und erhält, und somit übergehen auf die Elemente der Naturlehre.

Anthropologie.

Verstandes- und Willensvermögen. Seele. Geist.

§. 212.

Wenn der Lehrer einmal die Kenntniß der vorfindlichen Naturprodukte im Mineral- und Pflanzenreich vollendet hat, so hält er sich an das Thierreich, (aber es versteht sich, eben auch nur in dem beschränkten Umfange seiner Umgebung) läßt alle Gattungen und Arten aufzählen, ihre Vortheile und Nachtheile auffinden, zuletzt aber auch die Vorzüge der edelsten aufzählen und bemessen. Hier ist der Punkt, wo er zur Menschenlehre übergeht.

Er stellt den Menschen dem Thier gegenüber und läßt den Unterschied zwischen diesem und jenem, alle einzelne Züge hindurch, anschauen, aber auch in bestimmten Gegensätzen feststellen.

Diese Gegensätze müssen auch in das Schulheft ordentlich eingetragen werden; denn sie müssen gleichsam die Propädeutik zum Katechismus für den Taubstummen abgeben.

Ist nun diese Anschauung des Thiers und Menschen vollendet, so werden die Anlagen und Kräfte von beiden aufgezählt, wobei denn sich abermal besondre Vorzüge des Menschen ergeben. Z. B. in Bezug auf das künstliche Arbeiten mit menschlichen Händen, dann, (wo besonders angehalten werden muß,) in Bezug auf die verschiedenen Grade des Sehens, — Anblickens, Ansehens, Anschauens, Betrachtens, des Messens mit dem Gesicht, des Wägens mit dem Gefühl; damit sich hieraus schon das — geistige Vermögen vorwaltend zeigt.

Nun kommt es zum Sprechen und Denken.

Die vorige Übung, wo der Begriff vom Denken schon ent-

wickelt worden war, wird nun hier wieder aufgefaßt: allein auf dieser Bildungsstufe muß der Schüler das Denken als ein Vermögen auffassen, das den Menschen über das Thier erhebt. Daher muß der Lehrer, um in dieser Beziehung zum Ziele zu kommen, das Thier und den Menschen in vielen solchen Situationen des Lebens zusammen stellen, wo aus der thierischen und menschlichen Handlung offenbar hervorgeht, daß dem Thiere es an dem Vermögen zu denken fehlt.

Am besten dient dazu, z. B. die Erzählung und Schilderung von einem sehr geschickten Hunde, wie er ohngeachtet seiner Geschicklichkeit in manchen Fällen aus Mangel des Denkens vieles verdarb, zerbrach und zerstörte.

Hat der Lehrer mehrere solche Fälle selbst vorgetragen, so muß er deren wieder einige hypothetisch vorbringen und den Schüler anhalten, selbst zu bestimmen, was der Mensch und was der Hund thun werde.

Z. B. Auf einem Tisch stehen Gläser und Schalen, und ein Buch liegt in der Mitte. Ein Kind soll das Buch holen, was wird es thun? A. Es schiebt die Gläser und Schalen auf die Seite, damit es nichts umstößt und nichts zerbricht, und nimmt so das Buch heraus. Der Hund soll aber das Buch holen; was wird der Hund thun? A. Er springt hinauf, und wirft Gläser und Schalen um und herunter; erschrickt, springt wieder herab, und läßt das Buch liegen u. dergl. m.

Die Schlußfolgerung aus solchen Beispielen ist demnach: Der Mensch kann denken, das Thier kann nicht denken.

Nun muß es nur dazu kommen, daß der Schüler diesen Vorzug des Menschen unter dem Namen Verstand kennen

lerne, denn am Ende muß er die höchsten menschlichen Eigenschaften kennen lernen und zusammenfassen. Der Mensch hat Verstand und freien Willen.

Der Gang zur Kenntniß des ersten muß bei dem Taubstummen durch die drei Worte: Verstehen Verstanden, Verstand genommen werden.

Der Schüler hat so wie vom — Denken, so auch vom — Verstehen schon einen Begriff erhalten, allein es muß demselben das Verstehen als ein — menschliches Vermögen zum Bewußtseyn kommen, und darum muß jene erste Übung hier mehr gesteigert werden, und zwar durch das Vortragen von Sätzen, die ein Schüler verstehen kann, wenn ihm die Rede auch in der That nachgewiesen wird, aber im Anfange als — Rede allein nicht sogleich von ihm verstanden wird.

Bei solchen Reden muß stets wieder die Frage seyn: verstehst du das? und der Schüler muß, wenn er sein Nichtverstehen durch Mienen und Gebehrden an den Tag gibt, wieder wie vorhin angehalten werden, zu sagen: Ich verstehe das nicht, so im entgegengesetzten Falle: Ich verstehe das. Ein Beispiel wird die Sache ganz klar machen.

Der Lehrer: — Merke auf: ich will dir etwas sagen, und will sehen, ob du es verstehst: Die Leinwand hält gut, wenn sie naß wird, und das Papier zerreißt, wenn es naß wird. Verstehst du das? Sch. Ich verstehe das nicht. So sieh! (die Rede wird nun in der That nachgewiesen). Der Lehrer nimmt eine feine Leinwand (ein Sacktuch) taugt es ins Wasser, legt dann ein starkes Gewicht darauf, und spricht, indem er das Sacktuch mit den vier Spitzen hält: Siehst du, die Leinwand hält gut, wenn sie naß wird. Er nimmt nun einen Bogen Papier,

taugt ihn auch ins Wasser, und legt auf gleiche Weise das Gewicht darauf. Indem er hierauf auch die vier Spitzen des Papiers zusammenfaßt, gibt ihm sicher schon der Schüler durch Mienen und Gebehrden an Tag, was er besorge, und was auch eintrifft: — Der Bogen zerreißt.

Nun wiederholt der Lehrer seine Rede, und fragt abermal: Verstehst du das? Die Antwort wird nun erfolgen: Ich verstehe das.

Ähnliche Beispiele werden vorgebracht, und zwar immer mit der Frage: verstehst du das? bis der Lehrer überzeugt ist, daß der Schüler den Begriff vom Verstehen hat. Um dabei schneller und sicherer zum Ziele zu gelangen, so nimmt der Lehrer noch andere Schüler mit zur Übung, indem er auch dem einen und dem andern ähnliche Reden vorspricht, um sagen zu können: du, oder er, oder ihr versteht es nicht, oder versteht es.

So wie der Taubstumme den Gebrauch des Worts in der gegenwärtigen Zeit vollkommen kennt; so ist es ein Leichtes, ihn unmerklich zu der Abstraktion zu bringen, daß das: hast du verstanden, die vergangene Zeit sey von dem Verstehen. Der Lehrer läßt nämlich mehrere räthselhaft scheinende Reden an die Tafel schreiben, welche die Schüler errathen können, und abwechselnd von ihnen die Antworten darunter setzen, damit er im Falle des Errathens immer das Urtheil sprechen kann: Das hast du verstanden. Z. B. Welches Licht verlöscht nicht? A. Das Sonnenlicht. — Was brennt und ist kalt? A. Die Brennessel. Ein Holz, das leuchtet, und brennt nicht, was ist das? A. Das faule Holz. Das Wasser macht auch schwarz, ist das wahr? A. Wenn schwarzes Tuch staubig ist u. dergl. m. Nach solchen wiederholten Übungen muß der Lehrer da-

hin trachten, daß das Verstehen als Vermögen, und zwar als Vorzug vor dem Thier zum Bewußtseyn kommt.

Daher muß nun der Lehrer den Schüler fragen: ob wohl das Thier auch solche Reden verstehe? Es ist als sicher vorauszusetzen, daß der Schüler, welcher bisher schon bemerkt hat, daß manche Rede ein besonderes Denken fordere, verneinend antworte. Diese verneinende Antwort veranlaßt nun die Frage: Warum kann das Thier solche Reden nicht — verstehen, und du hast sie — verstanden? Es ist nun ganz natürlich, daß der taubstumme Schüler darüber in Verlegenheit gerathe, weil er noch nicht zu antworten vermag; daher wird dieselbe Frage absichtlich an einen der andern Schüler gestellt, von welchem die Antwort zu erwarten ist: A. Weil das Thier keinen Verstand hat. Der Lehrer gibt der Antwort den Beifall, indem er sie wiederholt: Das Thier hat keinen Verstand, fragend aber dazu setzt: Der Mensch kann aber solche Reden verstehen, warum? A. Weil der Mensch Verstand hat.

Der Taubstumme muß nun die Antworten selbst geben, und der Satz wird nun eingeschrieben. Der Mensch hat Verstand.

Es muß natürlich in der weiteren Unterredung dieser Satz noch öfter wiederholt werden, damit er sich dem Gedächtniß und Gemüthe des Schülers recht tief einpräge.

§. 213.

Ist die Entwicklung der anthropologischen Kenntnisse einmal so weit gediehen, dann ist der Zeitpunkt gewonnen, wo der Schüler das menschliche Vermögen, welches sich als Verstand offenbarte, als ein besonderes, vom Körper verschiedenes — Wesen — Seele zu fassen vermag.

Der Lehrer gebraucht dazu eine Wiederholung aller einzelnen menschlichen Seelenvermögen, nach ihren Funktionen, welche der Schüler schon bisher kennen gelernt hat, und fügt dann jedes Mal die Frage an, ob das Organ, wodurch der Mensch ein solches Vermögen beweist, es sey, welches das Vermögen besitze; z. B. Kann die — Nase riechen, die — Zunge schmecken, das — Auge sehen?

Hierauf geht es, um die Sache deutlicher anzusehen, an den Begriff von Vorstellungen.

Der Lehrer fragt nämlich: Wenn du das hier (eine Sache die er vorhält) recht angeschaut hast, und die Augen schließt; kannst du dir es nicht noch so vorstellen, wie es aussieht, z. B. wie groß ist es? welche Farbe hat es? ꝛc.

A. Ja, ich kann mirs so vorstellen. L. Ist nun wohl dein Auge, welches sieht, oder bist du es, welcher durch das Auge sieht?

Damit der Schüler noch deutlicher den Begriff vom Seelenvermögen erhält; so kann der Lehrer auch sich mit ihm über eine Sache recht aufmerksam unterhalten, und während dieser Unterhaltung was immer für eine Sache vorübertragen lassen, sobald man bemerkt, daß die Aufmerksamkeit des Schülers nicht darauf gerichtet ist, und ihn nachher befragen, ob und was er davon gesehen, damit er selbst sagen muß, er habe nichts gesehen, obgleich es vor seinen offnen Augen vorüber getragen wurde, und somit den Grund angeben kann, er sey nicht darauf aufmerksam gewesen.

So ergibt sich denn bei solchen Übungen in der Seele des Taubstummen nothwendig der Begriff eines von den Kräften des Körpers verschiedenen Vermögens, das besonders als ein

eignes dem Körper gleichsam entgegengesetztes Wesen erscheint, sobald der Lehrer mit seinen bisherigen Fragen nun auf die übergeht: Kann dein Körper denken und verstehen? Der Schüler hat bisher schon eingesehen, daß die einzelnen Theile des Körpers, die Sinnesorgane, nicht einmal diejenigen seyen, welche — Vorstellungen haben, er wird also diese Frage, die auf eine noch mehr geistige bis jetzt kennen gelernte Thätigkeit abzielt, sicher schon mit Nein beantworten. Übrigens damit er um so mehr auf die Idee eines beseelten Wesens komme, so fragt der Lehrer weiter: Sag, bleibt denn dein Körper nicht ganz ruhig, so lange du ihn nicht ganz oder in seinen Theilen bewegen willst? (weist es pantomimisch nach.) A. Mein Körper bleibt ruhig. L. Wird nun wohl dein Körper, welcher keine Hand rühren kann, ohne daß du nicht willst, über etwas nachdenken und — etwas verstehen können? Was meinst du? A. Ich meine, der Körper kann das nicht. L. Also muß etwas in dem Körper seyn, welches, fühlt, schmeckt, sieht denkt, versteht? Was glaubst du? A. Ich glaube ja. L. Dieses Wesen (es wird jetzt der Begriff von Wesen mit eingeschaltet, und wird darum die Benennung öfter wiederholt) muß also ein anderes Wesen seyn, wie der Körper — dieses Fleisch mit Beinen? Was glaubst du? A. Ich glaube, es ist ein anderes Wesen. L. Wie wollen wir dieses Wesen wohl nennen? A. Ich weiß nicht. L. Wir nennen es Seele. Du mußt nun dieses Wort ja recht wohl merken. L. Wenn ich dich nun frage: Aus wie viel — Wesen besteht der Mensch, was wirst du jetzt sagen: A. Aus zwei, dem Wesen des Körpers und dem Wesen der Seele. L. Kannst du wohl nicht kürzer sagen: Aus Leib und Seele? A. Ja, ich kann ꝛc.

Nun steigt die Entwicklung höher zur Erkenntniß des mensch-

lichen Geistes: Der Lehrer geht mit seinen Fragen auf die Thiere über.

L. Können die Thiere nicht auch fühlen, sehen ꝛc.? A. Ja, die Thiere können ꝛc. L. Haben die Thiere also nicht auch eine Seele? A. Ja, die Thiere haben auch ꝛc.

L. Welche Seele ist denn besser (vorzüglicher)? A. Die Seele des Menschen. L. Warum ist diese besser? A. Weil die Seele des Menschen denken; die Seele der Thiere nicht denken kann.

L. Du hast recht, aber merke auf, und du wirst die Seele bald noch besser kennen lernen.

§. 214.

Um den Schüler dahin zu leiten, daß die wichtigste Idee, die menschliche Freiheit, in seiner Seele zur Anschauung komme, und somit der wahre Grund zur Religion gelegt werde, müssen ihm vorher noch allerlei Begriffe beigebracht werden; denn sonst lernt er bloß Lehren und kommt in der Folge vielleicht gar nicht, oder doch sehr spät zum Ergreifen ihres heiligen Sinnes.

Diese Begriffe sind:

Hunger, Durst, Appetit, Begierde, Trieb, Zwingen, frey, Wille, freyer Wille.

Es kostet wenig Schwierigkeit, wenn man es methodisch anlegt, diese Begriffe zu entwickeln. Wir wollen den Versuch machen, um nur den Gang anzudeuten. L. Wie ist dir, wenn du recht lange nichts gegessen hast, wohl oder übel (auch weh) A. Übel. L. Da möchtest du gerne essen, nicht wahr? A. Ich möchte ꝛc. L. Weißt du nicht wie die Menschen sagen, wenn es ihnen übel ist, weil sie recht lange nichts gegessen haben? A. Ich weiß nicht. L. Die Leute sagen: Ich habe Hunger. Auf gleiche Weise wird der Begriff von Durst er-

klärt: L. Wenn du noch nicht lange erst gegessen hast, kannst du Hunger haben? A. Ich kann keinen Hunger haben. L. Aber wenn du Speisen siehst, und doch gerne wieder essen möchtest, kannst du sagen: Gebt mir, ich habe Hunger? A. Ich kann nicht sagen: Ich habe Hunger. L. Wie willst du also sagen, damit die Leute sehen, daß du gerne essen möchtest? A. Ich weiß nicht. L. Das will ich dir nun sagen, damit du es auch sagen kannst. Der Mensch sagt: Ich habe — Appetit. Sprich es nach. (Es geschieht.) L. Wenn du nun essen sollst, und du magst nicht essen, wie wirst du dann sagen? A. Ich habe keinen Appetit. L. Haben wohl die gesunden Menschen und Kranken gleichen Appetit? A. Ich glaube, die Kranken haben keinen Appetit. L. Wenn du den Menschen gut bist, wünschest du nicht, daß sie gesund seyen und guten Appetit haben? A. Ich wünsche ꝛc.

L. Weißt du daher, was die Leute einander sagen, wenn es zum Essen gehen soll? A. Ich weiß nicht. L. Hast du es noch nicht gesehen, was sie sagen? A. Nein, ich habe ꝛc. L. Sieh nur darauf. Sie sagen: Ich wünsche dir einen guten Appetit, und das mußt du nun auch sagen. L. Wenn du genug gegessen hast, und die Leute sagen, du sollst noch mehr essen. Wie sagst du? A. Ich will nicht mehr essen. L. Wohl, aber wenn dich einer fragt: Warum willst du nicht mehr essen? Wie sagst du? A. Ich weiß nicht. L. Die Leute sagen, wenn sie genug gegessen haben: Ich bin satt. Merke dieß. L. Sag nun, was ißt du gerne? Der Schüler muß in dieser Beziehung schon ausgeforscht seyn, und der Lehrer muß daher allerlei Speisen nennen, worunter seine Lieblingsspeise ist.

Der Lehrer wird am ganzen Gesichte des Schülers sicher die Veränderung wahrnehmen, welche schon durch die Ren-

nung der Speise vorgebracht wird; z. B. gekochte Äpfel. L. Sag, wenn du auch satt bist, und es kämen noch gekochte Äpfel, würdest du nicht noch essen können? Antwortet natürlich schüchtern: Ja. L. Wenn du aber die gekochten Äpfel nur auf dem Tisch sähest, und du bekämst doch keine davon, möchtest du nicht recht gerne davon haben? Antwortet wieder schüchtern: Ja. L. Wenn nun einer eine Sache sieht, und möchte sie recht gerne haben; wie sagt man: Er hat Hunger? A. Nein. L. Sagt man Appetit? A. Nein. L. Wie denn? A. Ich weiß nicht. L. Man sagt: Er hat Begierde darnach. Merke dieß. Der Begriff wird nun durch Anführung mehrerer Fälle verdeutlicht. L. Sag mir: Haben die Thiere auch Hunger und Durst? A. Ja! die Thiere haben ꝛc. L. Haben die Thiere auch Begierden? A. Ich weiß nicht. L. Hast du nicht gesehen, daß ein Thier, wenn es auch satt ist, und eine Speise sieht, die es gerne frißt, gleich wieder darnach langt. (Beispiele werden angeführt.) Der Hund frißt Brod und Gemüß, und ist ganz satt, so wie er aber noch Fleisch sieht, was hat er darnach? A. Er hat eine — Begierde darnach.

L. Haben denn die Thiere nicht oft eine recht starke Begierde nach einer Sache? A. Ich weiß nicht. L. Wenn der Hund in einem verschlossenen Zimmer nur Fleisch riecht; treibt ihn nicht seine Begierde zu dem Zimmer hin, hast du das nicht schon gesehen? A. Ja, ich habe ꝛc. L. Wie willst du nun diese starke Begierde nennen, die das Thier zur Sache hintreibt? (Wird pantomimisch ausgedrückt.) A. Starke Begierde. L. Könnten wir nicht auch sagen: Trieb? das Thier hat einen Trieb, weil die Begierde es treibt? A. Ich glaube wohl. L. So nennen wir auch diese sehr starke Begierde. Sag mir nun, was hat die Katze nach den Mäusen, einen Appetit,

eine Begierde oder einen Trieb? A. Die Katze hat einen Trieb. L. Ganz richtig. Sag mir, weißt du nicht, wornach die Katze noch einen Trieb hat. Du hast es gewiß schon gesehen. Besinne dich. A. Nach den Vögeln. L. Richtig. Nun sag mir: Wenn die Katze Mäuse fängt, handelt sie frei oder gezwungen? Der Schüler schaut verlegen den Lehrer an. L. Nicht wahr, das verstehst du nicht? A. Nein, das verstehe ich nicht. L. Wenn ein Pferd oder ein Ochs nicht ziehen will, so bekommt (es oder er) Schläge, nun zieht (es oder er), nicht wahr? (wird bejaht.) Handelt es oder er aber frei oder gezwungen? A. Ich verstehe das nicht. L. Wird er oder es denn nicht zum Ziehen getrieben? A. Ja, es oder er wird ꝛc. L. Wenn jemand getrieben wird, so sagt man: er wird gezwungen. Wenn aber jemand arbeitet, und nicht gezwungen wird, so sagt man: er handelt frei. Sag mir nun: Wenn dein Vater oder deine Mutter arbeitet, handeln sie gezwungen oder frei? A. Sie handeln frei. L. Wenn aber ein Kind oder ein Knecht nicht arbeiten will, und es oder er wird dazu getrieben, handelt er gezwungen oder frei? A. Er handelt nicht frei. L. Wenn ein Knabe den Vormittag, (Gustav heißt er) zu viel auf der Gasse herumgelaufen ist, und der Vater straft ihn und sagt: Du mußt heute Nachmittag im Zimmer bleiben; will der Knabe gerne da bleiben? A. Nein! er wird nicht gerne da bleiben. L. Wenn nun ein anderer Knabe, Heinrich, zu ihm kommt und ihm sagt, gehe mit mir spazieren, und er sagt, ich will nicht, ist das wahr? A. Nein, es ist nicht wahr. L. Wenn nun sein Bruder Franz kommt, und sagt: Es ist nicht wahr, was mein Bruder gesagt hat, er muß da bleiben, und Gustav sagt: ich bin frei, denn ich bin nicht gebunden, und nicht eingesperrt (immer noch zugleich pantomimisch verdeutlicht), ich kann ja ausgehen,

ich will bleiben, oder er sagt, es ist mein Wille zu bleiben, was wird der Bruder Franz sagen: A. Ich weiß nicht. L. Sag du, ist es sein freier Wille zu bleiben, oder ist es ein von dem Vater gezwungener Wille? A. Es ist nicht sein freier Wille, sondern es ist ꝛc. L. Hat denn aber auch der Mensch einen freien Willen? — Ich sehe, du verstehst mich nicht: so höre.

Wenn du in einen Garten kommst, der offen steht, und du siehst hier gar schöne Birnen, Äpfel und Trauben, wirst du keine essen wollen? A. Ja, ich werde ꝛc. L. Aber wirst du oder willst du auch davon nehmen, wenn sie nicht dein sind? A. Nein, ich will keine davon nehmen. L. Aber wenn du recht Hunger und Durst hast, wird der Hunger und Durst nicht auch dich treiben, davon zu nehmen. A. Ja, er wird mich wohl dazu treiben. L. Aber was wirst du denken? A. Ich will doch nicht, weil sie nicht mein sind. L. Brav! Sag, hat nun der Hunger und Durst deinen Willen gezwungen, oder ist dein Wille frei geblieben? A. Mein Wille ist frei geblieben.

L. Brav! Ich sage dir noch etwas. Der Knabe Joseph ist ein fleißiger Knabe. Er lernt immer seine Sachen am besten. An einem Tage hat der Lehrer etwas zum Lernen aufgegeben. Er setzte sich daher in ein Zimmer und lernte. Da kommt sein Bruder Adolph und sagt, komm mit mir, heute tanzen Männer und Kinder auf dem Seil. Was wird nun Joseph denken? A. Er wird die Seiltänzer gerne sehen wollen. L. Er wird also eine Begierde darnach haben? A. Ich glaube wohl. L. Wenn er aber recht brav ist, was wird er denken? A. Ich will doch bleiben und lernen. L. Ist nun sein Wille ein freier Wille? A. Ja, sein Wille ist ein freier Wille. L. Warum? A. Weil die Begierde ihn

nicht hat zwingen können. L. Nun sag mir, hat der Mensch nicht einen freien Willen? A. Ja, der Mensch hat einen freien Willen. L. Hat das Thier auch einen freien Willen? A. Ich glaube nicht. L. Du sagst, du glaubst nicht — weißt du es nicht? A. Ich weiß es nicht. L. Sage mir, wenn ein Pferd in einen Garten kommt, wird denn das Pferd auch die Blumen, Pflanzen und Früchte wie du stehen lassen, oder davon fressen? A. Es wird davon fressen. L. Aber jetzt kommt ein Mann und haut das Pferd hinaus. Der Mann vergißt aber die Thüre zuzumachen, und geht davon, was wird das Pferd thun? A. Ich glaube, es geht wieder in den Garten, und frißt wieder an den Bäumen. L. Gewiß! Aber es wird wieder Schläge bekommen, warum ist es so dumm? Der Schüler stockt mit der Antwort. L. Glaubst du nicht, daß es die Schläge fürchtet? A. Ich weiß nicht. L. Sieh, so wie es den Mann wieder von der Ferne kommen sieht, so springt es zum Garten hinaus. Was fürchtet es? A. Die Schläge. L. Warum ist es doch wieder in den Garten gegangen? A. Es hat Begierde nach dem Obst gehabt, und seine Begierde nicht unterdrücken können. L. War nun das ein freier Wille, oder war das Thier von seiner Begierde gezwungen, hinein zu gehen? A. Es war gezwungen. L. Wenn eine Katze einen Vogel im Zimmer fängt, was bekommt sie? A. Viele Schläge. L. Wenn sie aber auch recht geschlagen wird, und kommt hernach bald wieder in ein Zimmer und sieht auch da einen Vogel, was wird sie thun? A. Sie wird ihn wieder fangen. L. Warum? A. Sie hat einen Trieb, und kann sich nicht zurückhalten, u. s. w.

L. Nun sag mir, was ist für ein Unterschied zwischen der Menschenseele und der Thierseele? A. Die Menschenseele hat einen freien Willen, und die Thierseele hat keinen

freien Willen. L. Richtig. Was ist denn aber, wenn das Thier handelt, für ein Grund? A. Seine Begierde oder sein Trieb. L. Brav. Aber sag mir, hat denn der Mensch nicht auch Begierden nach Sachen? Sch. Ja der Mensch hat ꝛc. L. Also ist kein Unterschied? Die Antwort stockt. L. Wenn der Mensch eine Begierde hat, folgt er denn gleich seiner Begierde, oder denkt er erst darüber nach, ob er es auch nehmen darf? A. Er denkt erst darüber nach. L. Richtig. Aber was denkt er? A. Ob er nehmen darf. Nach mehreren Beispielen zur Verdeutlichung des Begriffes fragt der Lehrer: Wenn der Mensch nun klar einsieht, ob er etwas thun darf, ist da seine Begierde nicht durch das Denken sehend geworden? A. Sie ist sehend geworden. L. Wie ist nun der Trieb der Thiere, wenn sie nicht darüber denken und die Sache ihnen dunkel bleibt, sehend oder blind? A. Blind. L. So hat also die Seele der Thiere immer nur einen blinden Trieb, und die Seele des Menschen ist ein hellsehendes Wesen, das freien Willen hat. Wenn die Menschenseele hell sehen will, was sie thun und was sie lassen soll, was muß sie thun? A. Sie muß über das Eine und das Andere nachdenken. (Beispiele werden angeführt) L. Wenn der Mensch etwas thun will, was wird er vorher denken, oder wie wird er zu sich sagen? A. Er wird sagen: Soll ich es thun oder soll ich es nicht thun? L. Richtig. Aber da vernimmt der Mensch sich vorerst selbst? Ich verstehe es nicht. L. Wenn du etwas wissen willst, und es sind Leute da, die es wissen, so fragst du sie, nicht wahr? A. Ja, ich frage sie. L. Du kannst aber auch sagen: Ich vernehme sie darüber. (Beispiele zur Feststellung des Begriffs vernehmen.) L. Der Mensch kann also sich auch selbst vernehmen — nicht wahr? A. Ja, der Mensch kann sich selbst vernehmen. L.

Wie wollen wir dieses Vermögen unserer Seele nennen? A. Ich weiß nicht. L. Wir nennen es Vernunft. Merke dir ja diesen wichtigen Namen. Sollten wir nun darum nicht für die Menschenseele noch einen andern Namen haben, um den großen Unterschied der Menschenseele von der Thierseele noch besser auszudrücken? A. Ich glaube, wir sollten einen andern Namen haben. L. Nun will ich dir auch diesen Namen sagen. Die Menschenseele ist ein — Geist. Merke dir ja auch diesen wichtigen Namen. Sag mir aber nun auch selbst, was ist ein Geist? A. Ein Geist ist ein Wesen, welches Vernunft und freien Willen hat. L. Was ist also im menschlichen Körper für ein Wesen? A. Ein Geist. L. Können wir diesen Geist sehen? A. Nein, wir können ihn nicht sehen. L. Aber können wir denn nicht wissen, wo ein Geist ist. A. Ich weiß es nicht. L. Du verstehst mich noch nicht. Wenn du etwas Schönes siehst, von wem kann es kommen, von einer Thierseele oder von einem menschlichen Geiste? A. Von einem menschlichen Geiste. L. Wenn du eine Uhr siehst, schau hier hinein, was denkst du, von wem kann sie herkommen? A. Von einem menschlichen Geiste. L. Wenn du ein schönes Bild siehst, von wem kann es herkommen? A. Von einem Geiste. L. Warum? A. Weil dazu ein Denken gehört. L. Da hast du recht; aber gieb Acht, ich erzähle dir etwas. Ein Mann hatte viel gearbeitet, und wollte nun essen. Da kam ein Armer, der ihm sagt: Ich bin sehr hungrig. Da steht der Mann vom Tisch auf, und sagt: Setze dich, und gibt ihm all sein Essen, und leidet selbst Hunger. Sag mir nun, wer handelt so — eine Thierseele oder ein menschlicher Geist? A. Ein menschlicher Geist. L. Ich erzähle dir noch etwas: Ein Mann war einmal im Sommer recht durstig, und ließ sich in einem Garten einen Krug Bier

geben. Er setzte sich mit andern Leuten, um zu trinken. Auf einmal kommt ein Kind gelaufen und sagt: Meine Schwester ist ins Wasser gefallen. Der durstige Mann läßt seinen Krug Bier stehen, lauft, springt ins Wasser bis an den Hals, und holt das Mädchen heraus. Kommt das von der Thierseele, oder von einem menschlichen Geist? A. Von einem menschlichen Geist, u. s. w.

Sinn. Gesinnung.

Aber sag mir, hat denn der Geist nicht auch Freude an schönen Sachen, und an guten Handlungen? — Du verstehst mich noch nicht. Sag mir darum, hast du denn nicht Freude an einem schönen Bild? A. Ja, ich habe ꝛc. L. Hast du nicht Freude an einer schönen Uhr? A. Ja, ich habe ꝛc. L. Freut es dich nicht, wenn ein Mensch vom Tod gerettet wird? A. Ja, es freut mich. L. Freut es dich nicht auch, wenn ein Armer zu essen bekommt, und Kleider kriegt? A. Ja, es freut mich. L. Hat denn ein Thier auch eine solche Freude, wenn u. s. w.

Schlußsatz des Lehrers, zur Entwicklung des Begriffs — Sinn.

Sieh! das Thier hat keinen Sinn für das Schöne, keinen Sinn für das Gute u. s. w., denn es hat keinen Geist.

Doch! du mußt mir noch mehr sagen, damit du den Geist recht kennen lernst. Sag; Thut es dir nicht wehe, wenn du einen Menschen arm und an Nahrung und Kleidung leiden siehst? A. Ja! es thut ꝛc. L. Leidest du daher nicht mit ihm, oder hast du nicht Mitleid? A. Ja, ich habe Mitleid. L. Ärgert dich es nicht auch, wenn du was Böses siehst? — Du verstehst mich noch nicht. Wenn du siehst, daß einer einen Menschen schlägt, oder wenn ein Mensch sehr

zornig ist, oder wenn einer dem Armen nichts gibt ꝛc. A. Ja, das ärgert mich. L. Der Geist hasst also das Böse, und liebt das Gute. Hat denn das Thier auch solche — Gesinnungen? A. Nein. Warum nicht? denk zurück, das Thier hat keinen Sinn für das Schöne und Gute, also hat es auch keine guten Gesinnungen.

L. Nun sag mir, ob der Mensch, wenn er ein guter Mensch seyn will, nur böse Handlungen meiden, und Gutes thun, oder ob er nicht auch gute Gesinnungen haben müsse? A. Ja, er muß auch gute Gesinnungen haben. L. Du hast gesagt, wer Böses thut, verdient Strafe, nicht wahr? A. Ja, wer Böses thut ꝛc. L. Aber wer böse Gesinnungen hat, verdient denn der nicht auch Strafe? A. Ja, er verdient ꝛc. L. Wer aber Gutes thut, und gute Gesinnungen hat, was verdient dieser? A. Dieser verdient Belohnung. L. Wer straft das Böse und belohnt das Gute in deinem Hause? A. Der Vater. L. Wer in der Gemeinde? A. Der Gemeinde-Vorstand. L. Wer im Königreich? A. Der König.

Des eigentlichen Religionsunterrichts Anfang.

Die Vorbereitung zu dem Ergreifen des wichtigsten Moments des menschlichen Lebens für einen Menschen ist nun getroffen. Es muß dem Taubstummenlehrer dieser Augenblick nicht bloß äußerst wichtig, sondern gleichsam äußerst heilig seyn, wo er in die Seele eines Menschen, welcher allem menschlichen Verkehr über die größten menschlichen Angelegenheiten entrückt war, die Idee seines Gottes aus der Tiefe des zum himmlischen Leben geschaffenen Gemüthes emporsteigen läßt; denn die Idee Gottes muß von nun an die Grundlage alles menschlichen Seyns ausmachen, dem ganzen Leben und Da-

seyn Licht, Wärme und Seeligkeit gewähren, und dabei den frommsten und kindlichsten Glauben an den, der sich als Gottessohn, als Menschenerlöser, als Menschenbeglücker ankündigt, und in allen seinen Lehren und Handlungen bewährt, begründen und beleben.

Eben darum muß aber auch die Vorbereitung auf drei Hauptbedingungen hinleiten: a) die Erkenntniß der Natur; b) die Kenntniß des Menschen von Seite seiner geistigen Natur, und c) die Erkenntniß einer rechtlichen uud sittlichen Ordnung unter den Menschen. Vermöge der ersten Bedingung muß der Taubstumme seinen Gott als den Schöpfer und Urheber der Welt, und als Vater der Menschen erkennen, vermöge der zweiten ihn nun als Geist schauen, und vermöge der dritten ihn hauptsächlich als den Allgerechten fassen.

Dahin war nun die Vorbereitung angelegt.

Die dritte Bedingung derselben muß die wichtigste seyn, weil sie zur eigentlichen Religion im strengeren Sinne führt. Daher muß der Lehrer auch an diese wieder seine Unterhaltung anknüpfen.

Daß eine Gerechtigkeit in der Welt walten müsse, das hat der Schüler erkannt, dafür wurde auch sein Sinn erregt, und für den Vollzug derselben muß auch noch sein Wunsch erzeugt werden, so wie darauf die Überzeugung natürlich folgen wird, daß ohne Gott den Allwissenden und Allmächtigen nichts statt finden könne.

Nach dieser Vorbereitung darf der Lehrer gar nichts mehr thun, als sich mit dem Schüler über den Punkt zu unterhalten, daß so viel Böses von Menschen geschieht, und von keiner Obrigkeit entdeckt wird, und er wird von nun an gewiß sein Bedauern darüber äußern, daß das Böse ungestraft durchgehen sollte. Denn das ist ein eigner Zug der Taubstummen,

daß, wenn einmal die Idee des Rechts und der Gerechtigkeit in ihnen erweckt ist, ihr Sinn dafür ungemein stark wird, und sich überall, wo sich eine ihnen ungerecht scheinende Handlung dem Blicke darstellt, sie ihren natürlichen Widerwillen nicht zurückhalten können, wenn gleichwohl, im Fall die Thierheit sie übernimmt, sie sich selbst Ungerechtigkeiten überlassen, oder sich gäh dahin reissen lassen.

Die Taubstummen sind nämlich wahre Kinder der Natur geblieben, und dieser gottähnliche Natursinn fürs Rechte und Gute erhielt wegen Mangel der Sprache und des Verkehrs durch sie von gar keiner Seite eine falsche Richtung, oder eine gemeinpolitische Dämpfung, noch weniger also eine Verkehrtheit. Indessen erstarkte doch jede Naturanlage, und daher kommt es, daß bei dem Taubstummen, wenn irgend eine Vorstellung in ihm lebendig wird, die Folge davon sich so stark ausspricht. *) Eben aus diesem Grunde kann man in einem solchen Schüler auch so leicht den heißen Wunsch erregen, daß nichts Böses ungestraft, und nichts Gutes unbelohnt bleibe.

Folgerecht muß nun auch gewünscht werden, daß es eine solche Obrigkeit gebe, welche Alles sieht und weiß, was unter den Menschen vorgeht, aber selbst auch die Gesinnungen der Menschen kennte.

---

*) Man hat die Beobachtung gemacht, daß ein Taubstummer, der bis zu der abgehandelten Kenntniß gelangt war, jedesmal von Zorn erglühte, wenn er gewisse Handlungen von Menschen bemerkte, die er als unrechtlich und unsittlich kennen gelernt hatte, und doch nicht gezüchtigt sah. Er mußte in seinen natürlichen Ausbrüchen des Unwillens darüber öfter zurückgehalten werden, um den Personen, deren Handlungsweise er für unrecht ansah, keine Beschimpfung anzuthun.

Dieß müßte natürlich ein Geist seyn, der eben so in der Welt, wie unser Geist in unserm Körper wäre, — Alles bewegte, Alles leitete, ein Geist, der einen unendlich guten Sinn fürs Gute hätte, — darum das Böse verabscheute, — darum nichts Böses ungestraft, nichts Gutes unbelohnt ließe, — darum für Alles sorgte, darum aber auch ein — Geist, der Alles bewirken könne.

Sind nun diese Eigenschaften nach dem bisherigen Gang der Entwicklung aufgezählt, dann schließt sich diese Unterhaltung mit der wichtigen Frage: Glaubst du denn, es gibt einen so unendlich großen, mächtigen und guten Geist? Sch. Ich weiß nicht. L. Wie, du weißt es nicht. Nun so merke denn recht auf, denn du mußt das Wichtigste, das Größte wissen, und du weißt es, und denkest nicht daran. Der Lehrer muß bei diesem Moment eine besonders feierliche, etwas Wichtiges und Großes andeutende Miene annehmen, und allen seinen Reden einen besondern Nachdruck (es versteht sich fürs Auge) geben. — Hast du mir nicht gesagt, wenn du etwas Schönes gemacht siehst, und wenn du etwas Gutes für die Menschen beobachtest, das kann nur von einem menschlichen Geiste herkommen? A. Ja, das habe ich gesagt. L. Nun so sieh hier diese Erde mit ihren Pflanzen, Blumen und Bäumen, sieh diese Sonne, dieses herrliche große Licht, sieh zu Nacht den schönen Himmel mit seinen Sternen, sieh den schönen Mond, von wem soll denn das herkommen? A. Auch von einem Geist. L. Wohl auch von einem Geist, aber von welchem Geiste, wenn du alles dieses Große und Schöne siehst? Sch. Von einem großen und mächtigen Geist. L. Du wirst wohl besser sagen, von einem unendlichen, allmächti-

gen Geist. Aber sieh noch mehr, mein Lieber! Siehst du, wie die Blumen und Bäume so herrlich blühen, dann Früchte bringen — für die Menschen? Siehst du die vielen, vielen Thiere, zum Nutzen — für die Menschen? Wie gut, wie gut Alles! Sag, was muß das für ein Geist seyn, von dem alles dieses Gute kommt? Sch. Ein unendlich guter Geist. L. Ja wohl ein unendlich guter Geist, ein wahrer Vater aller Menschen. — Sieh aber auch, welche Ordnung in Allem! Jetzt Tag und dann Nacht, damit wir arbeiten, dann ausruhen und schlafen; sieh wie die Sonne so schön ihren Lauf von Morgen bis Abend alle Tage fortsetzt. Sieh, wie wir zu Zeiten wieder Regen haben, damit die Erde feucht wird und alles wächst! Sieh, wie wir Winter haben, damit die Erde auch ausruhen kann, und sieh, wie im Frühjahr alles so nach und nach hervorkommt, und wie dann der heiße Sommer kommt, damit alles recht reif wird, und dann wieder die Hitze im Herbst abnimmt, damit die Menschen alle Früchte wohl nach Hause bringen können. Sag mir, was für ein Geist muß dieser seyn, von welchem alles dieß so herrlich bewirkt und geleitet wird? Sch. Ein unendlich vernünftiger Geist. L. Du hast wohl recht. Aber sieh, wenn ein Mensch recht vernünftig handelt, so nennen wir ihn — **weise**, wie wollen wir nun diesen unendlich vernünftigen Geist nennen, der in allem so vernünftig handelt? Sch. Allweise. L. So hast du recht. Aber nun sag, wo ist dieser Geist? — Du hälst mit deiner Antwort an. Sag, siehst du nicht überall, was er thut und wirkt, also nicht überall seine Macht, seine Güte, seine Weisheit? Wo ist nun dieser Geist? Sch. Überall. L. Jawohl überall um und über uns und in uns, in dem Himmel da oben, wie hier auf der Erde. Wie nennen wir nun diesen großen, allmächtigen, allgütigen, allweisen

Geist? — Sieh, (das: Sieh! steht bei dem Taubstummen immer für das: Hör! bei dem Hörenden.) Gott ist sein heiliger Name. Merke dirs. Aber merke wohl mein Lieber, was du auch gesagt hast. Er verabscheut das Böse und liebt nur das Gute, er bestraft das Böse und belohnt das Gute, er ist überall, und sieht und weiß alles: Wirst du ihn nicht auch fürchten, wenn du Böses denkst und vorhast? Sch. Ja, ich werde ihn auch fürchten. L. Warum? Sch. Er kann mich strafen. L. Aber wenn er dich auch nicht strafte, und er verabscheute das Böse, würdest du das Böse thun können. Sch. Nein, ich würde ꝛc. L. Jawohl hast du recht, denn sag, wenn Gott der Herr und Vater der Menschen ist, was bist du ihm schuldig? — Du zögerst mit der Antwort: was bist du dem Vater und dem König schuldig? Sch. Gehorsam und Liebe. L. Was bist du also Gott dem Vater schuldig? Sch. Allen Gehorsam und alle Liebe. L. Wolltest du also nicht ganz nach seinem Willen handeln und denken? Sch. Ich wollte ꝛc. L. Möchtest du also nicht den Willen Gottes immer und recht genau wissen? Sch. Ja freilich möchte ich ꝛc.

Nun ist der Lehrer an dem zweiten wichtigen Hauptpunkt angelangt, nämlich an dem, wo er auf die Offenbarung übergehen kann.

Christliche Religion.

§. 215.

Selbst für hörende Schüler kann und sollte kein anderer Gang des Religionsunterrichts eingehalten werden, als der hier vorgezeichnete, vermöge welchen nämlich zuerst die Idee Gottes in dem Menschen zur Anschauung gebracht, daraus die Folgerungen für das Verhältniß unseres Lebens zu Gott gezogen, und von den Hauptfolgerungen aus, nämlich dem treuesten Gehorsam, und der liebevollsten Willfährigkeit, der

Wunsch nach bestimmter Kenntniß des Willens Gottes erregt, und dann auf das große historische Faktum der göttlichen Offenbarung übergegangen wird.

Indessen, wenn denn doch Religionslehrer den ganz verkehrten Gang mit den hörenden Schülern einschlagen, so hat es weniger Nachtheil, weil der Schüler doch bei dem reichhaltigen Wechsel der Reden für sich selbst den im Unterricht begangenen Fehler am Ende zu verbessern vermag.

Für den taubstummen Schüler muß aber dieser konsequente Gang unverbrüchlich eingehalten werden; denn nur durch die Konsequenz des Unterrichts kann dem Taubstummen in kurzer Zeit die erforderliche Kenntniß des Lebens überhaupt, und zugleich das Vermögen gewährt werden, die erlangte Kenntniß durch eignes Nachdenken zu benützen.

Wir müssen daher bei dem Taubstummen nie vergessen, daß wenn er auch zur Sprache gelangt ist, er doch noch lange nicht sie so in seiner Macht hat, um die allseitigen Reden, die sich seinem Gesichte darbieten, auch alle deutlich aufzufassen, und sich darüber stets sogleich in Wechselgespräch einzulassen. Ganz anders wird dann freilich sein Verhältniß werden, wenn einmal seine Mitschüler einst mit ihm in Verkehr kommen, indem diese sein Sprachverhältniß auch kennen, und er mit ihnen um so leichter und sicherer im Verkehr seyn kann.

Die natürlichste Folgerung, um mich so auszudrücken, ist gewiß die, daß, wenn in mir der Wunsch glüht, ganz nach dem Willen eines Menschen zu leben, den ich liebe und fürchte, also noch mehr, wenn es Gott selbst ist, sich hierzu auch der Wunsch geselle, in dieser Hinsicht nie zu fehlen, darum folglich den Willen Gottes aufs Genaueste zu kennen.

Eben so muß denn natürlich auch die Freude seyn, wenn

ich erfahre, Gott habe dem Menschen auch diese Wohlthat erwiesen; denn es sey ein Mann auf die Welt gekommen, der habe es den Menschen gesagt, er sey von Gott gesandt, um den Willen Gottes zu verkünden.

Damit muß der Lehrer den Unterricht über die Offenbarung beginnen.

Das Nächste, was folgen muß, muß der faßliche und evidente Beweis seyn, daß dieser Mann auch Wahres gesprochen, und folglich allen Glauben verdiene.

Der Beweis muß für den Taubstummen Anfangs von den Wundern hergenommen werden; denn er ist in der moralischen Welt noch neu, und Kind, und darum kann ihn Anfangs nur das Ausserordentliche, das Wunderbare affiziren.

Der zweite Beweis muß die Uneigennützigkeit seyn, welche von Jesus zu rühmen ist; der dritte erst die Wahrheit der Lehre.

Endlich wird auf die Geburt und auf die Auferstehung übergegangen.

Erster Beweis.

§. 216.

Was nun den ersten Beweis betrifft, so muß der Lehrer damit den Anfang machen, daß er dem Schüler in der ihm faßlichen Sprache sagt: Dieser Mann kam unter die Menschen, die gar nicht gut waren, und darum ermahnte er sie im Namen Gottes, besser zu werden, das Böse zu verabscheuen, und das Gute zu thun. Weil nun die Menschen das nicht gerne thun wollten, so sagten sie ihm, sie glaubten nicht, daß er von Gott gesandt, und Gottes Sohn sey. Da antwortete ihnen der fromme Mann: Wenn ihr nicht böse wäret, so würdet ihr mir gewiß glauben, aber seht nun was ich thue, und sagt mir, ob ein Mensch dieses thun könne, oder ob ich es aus göttlicher Macht thue.

Aber was that er nun?

a) Er machte die Kranken gesund. — Alle Fälle müssen einzeln erzählt werden, aber alle in einfachen und bestimmten Sätzen; denn die Erzählungen müssen auch schriftlich eingetragen und gelernt werden.

b) Er erweckte die Menschen sogar von dem Tode. — Die Fälle werden wieder einzeln angeführt.

c) Er gab dem Wasser und den Winden Befehl, und sie gehorchten. — Das Faktum wird angeführt.

Die Folge hiervon wird nun auch angeführt. Es haben hierauf viele gute Menschen an diesen Mann geglaubt.

Zweiter Beweis.

§. 217.

Was recht verständige und gescheide Leute waren, die haben aber noch mehr an ihn geglaubt, und warum? Diese haben gesehen, daß er so viel Gutes thut, und nichts dafür nimmt.

Es wird nun dieser Beweis, von der Uneigennützigkeit ausgehend, durch einen vergleichenden Blick ins Leben, ins Licht gehoben; indem nämlich der Lehrer fragt, ob nicht Ärzte und Wnndärzte für jede Heilung ihre Bezahlung erhalten, und das Betragen von Jesus entgegenhält. Die verständigen Leute haben also gedacht: Dieser Mann handelt wie Gott der Vater, der auch alles umsonst gibt.

Dritter Beweis.

§. 218.

Aber die verständigen Leute haben auch auf seine Reden und Lehren recht achtgegeben, und gesehen, daß sie alle wahr und gut waren. Ja, die bösen Leute hätten gerne gesagt,

seine Reden und Lehren seyen nicht wahr oder nicht gut, aber sie haben dieses niemals thun können. *)

Schlußfolge.

§. 219.

L. Würdest du nicht auch an diesen guten und frommen und weisen göttlichen Mann geglaubt haben? A. Ja, ich würde ꝛc. L. Wenn ich dir aber erst noch sage, wie es bei der Geburt dieses Mannes, wie bei seiner Taufe, wie bei seinem Tode zugegangen ist, was wirst du dann denken? Dieses will ich dir denn noch erzählen.

Die Erzählung muß nun in der dreifachen Abtheilung so vorgetragen werden, daß alles nur aufs Gesicht berechnet ist, und darf auf dieser Stufe des Unterrichts nicht weiter sich ausdehnen, als gerade nur — um diese großen Begebenheiten als auffallende Erscheinungen darzustellen.

Z. B. Als der gute fromme Mann als Kind auf die Welt kam, da war es in der Mitte der Nacht und folglich finster. Mit ein Mal war aber Alles um und um glänzend helle, und die Leute, von welchen sehr viele in dieser Gegend, als Hirten auf dem Felde schlafen, und eben geschlafen haben, sind darüber aufgewacht. Jetzt sahen sie ganz glänzende Menschen vom Himmel herabschweben, die wir — Engel nennen, und diese sagten ihnen: Es wird nun allen Menschen wohl gehen, weil nämlich — der Sohn Gottes zu uns auf die Welt gekommen ist.

---

*) Wohlgemerkt! die Beweise müssen durchaus in der dem Schüler verständlichen Sprache vorgetragen werden, darum werden sie auch hier so vorgetragen, jedoch nur kurz, weil man voraussetzt, der verständige Leser werde aus dem Bisherigen den geeigneten Gang der Entwicklung schon hinlänglich ersehen haben.

Wie dieses Kind groß geworden war, und als Mann nun den Menschen sagen wollte, was Gott von ihnen will, da ließ er sich von einem andern frommen Mann taufen. Das Taufen hast du schon gesehen. Als er aber getauft wurde, da hat sich über ihm der Himmel geöffnet, und ein feuriger Glanz strömte wie ein Feuer-Fluß herab. Die Leute, welche umher standen, dachten nicht anders, als sie sähen in diesem feurigen Glanz Gott selbst, welcher ihnen sagte: **Das ist mein geliebter Sohn, dem sollt ihr Alles glauben, was er euch sagt und lehrt.**

Nun hat er auch angefangen zu predigen und zu lehren. Obschon er aber ungemein gut und fromm war, so haben ihn doch die bösen Menschen getödtet; aber wie er gestorben ist, da wurde es schrecklich finster und die Erde zitterte.

Da sind denn viele Menschen erschüttert worden, zitterten und sagten: Das war sicher der Sohn Gottes, denn die Sonne und die Erde sind erschrocken und traurig geworden.

Siehst du, der liebe Gott hat also den Menschen es recht deutlich gesagt: **Dieß ist mein geliebter Sohn, dem sollt ihr folgen in Allem, was er sagt und lehrt.**

Und wolltest du nicht auch an ihn glauben in Allem, was er sagte und lehrte, und alles befolgen? Sieh, so viele Tausend und Tausend und Millionen Menschen haben nun an ihn geglaubt, und wir alle glauben an ihn, und nennen uns deswegen Christen, weil dieser göttliche Mensch — **Jesus Christus** hieß.

Merke dir nun diesen hochheiligen Namen: **Jesus.**

Nun wirst du sicher ihn erst recht kennen lernen, und alles recht wissen wollen, was er gelehrt hat, und das sollst du nun auch erfahren.

§. 219.

Es muß nun der Unterricht darauf angelegt werden, daß von nun an der Schüler einen Überblick der göttlichen Offenbarung überhaupt erhält, weil dieser auch zum leichteren Begreifen der christlichen Hauptlehre, von der Erlösung, dient.

Erst wenn der Schüler diesen Überblick erhalten hat, kann mit ihm in den Katechismusunterricht übergegangen werden, und jeder verständige und gewandte Katechet kann nun auch den vollständigen Religionsunterricht dem so gebildeten Taubstummen ohne weitere besondere Anleitung ertheilen. Nur muß er sich immer gesagt seyn lassen, daß er einen Menschen vor sich habe, welchem nur das Auge fürs Ohr dient. Folglich muß er alle Beziehungen aufs Gehör gleichsam in die Augensprache übersetzen. Wir haben also hier nichts mehr nöthig, als dazu noch die erforderliche Anleitung zu geben.

Der Lehrer muß dem nun nach Jesu wißbegierig gewordenen Schüler sagen: Wenn du Jesu recht kennen lernen willst, so muß ich dir erst noch andere Dinge erzählen.

Nun muß die Erzählung von Erschaffung der Welt beginnen, aber der Lehrer muß auch hier nur wie vorher bei der Geschichte Jesu, die Hauptmomente ausheben, welche zunächst auf den Zweck zur Kenntniß der Offenbarung als der größten göttlichen Wohlthat sich beziehen.

Diese sind für den Schüler dieser Art folgende, und in — folgender Sprache. Alles was du siehst (Himmel und Erde ꝛc.) kommt, wie du selbst schon gesagt hast, von unserm lieben Gott.

Die ersten Menschen sind also auch von ihm gekommen.

Gott wollte, daß alles da seyn sollte, und so wie er wollte, war auch alles gleich da. — Wenn Gott will, es soll eine

Sache da seyn, und sie ist da, so sagen wir: Gott hat die Sache erschaffen.

L. Können wohl die Menschen auch erschaffen?

A. Nein! die Menschen können nichts ꝛc.

L. Warum nicht?

A. Die Menschen können nur etwas machen und müssen arbeiten, um etwas zu machen.

L. Also ohne Arbeit, und durch bloßes Wollen können die Menschen nichts hervorbringen?

A. Nein! die Menschen können ꝛc.

L. Wenn die Menschen etwas machen, woraus machen sie eine Sache. Der Schüler zaudert mit der Antwort. Der Lehrer geht ins Einzelne. Z. B. Wenn die Menschen ein Schloß machen, woraus machen sie es? A. Aus Eisen. L. Können die Menschen Eisen machen u. s. f. Nach mehreren Exemplifikationen kommt es zur Hauptfrage zurück: Woraus macht denn Gott etwas, wenn er bloß will, daß die Sache da sey — aus Etwas oder aus Nichts? A. Aus Nichts. L. Könnte der Mensch es nicht erkennen, oder denken, daß Alles, was da ist, nur von Gott seyn kann. A. Ja der Mensch könnte ꝛc. L. Du hast es jetzt wohl erkannt, nicht wahr? A. Ja ich habe ꝛc. L. Aber hast du es für dich erkannt, oder jetzt erst, wie ich dich darauf geführt habe? A. Ich habe es erkannt, wie du mich darauf geführt hast. L. Werden nun die ersten Menschen es auch sogleich ohne Lehrer erkannt haben? A. Ich glaube nicht.

L. Da hast du wohl recht. Nun sieh, eben darum ist ihnen Gott in menschlicher Gestalt wie ein guter Vater erschienen, und hat ihnen gesagt: Ich bin euer Gott und Vater. Ich habe euch alles dieses erschaffen. Ihr müßt mir also recht gehorsam seyn.

Da haben natürlich die ersten Menschen, — den Mann hieß Gott Adam, und die Frau Eva — gesagt, sie wollten recht gehorsam seyn.

Um zu sehen, ob diese Menschen recht gehorsam sind, hat ihnen Gott einen sehr schönen Garten zum Wohnen gegeben. In diesen waren alle schönen und guten Früchte. Da sagte Gott, der Vater: Alles ist euer. Von allen Bäumen dürft ihr essen. Diesen einzigen merket euch wohl, von diesem sollt ihr nicht essen.

L. Was glaubst du wohl, daß diese Menschen gethan haben?

A. Sie werden gehorcht haben.

L. Wenn sie aber diesen einzigen Befehl Gottes nicht befolgt haben, da haben sie doch gewiß recht gegen Gott gefehlt?

A. Sie werden aber nicht gefehlt haben.

L. Ach, sie haben wohl gefehlt, und von diesem Baum gegessen. Da haben sie Strafe verdient, und auch erhalten. — Sie mußten diesen schönen Garten verlassen, mußten das Feld bauen, um ihre Nahrung zu erhalten. Aber was noch schlimmer war, wie die ersten Menschen einmal gegen Gott gefehlt hatten, so wurde auch ihr ganzer Sinn bösartig, und alle Menschen, die von ihnen kommen, mit ihnen. Sag mir nur selbst, hast du immer eine gute Gesinnung, und nicht oft eine böse? — Du willst nicht antworten, aber ich sehe es dir an, daß du es gestehen willst. Aber sage mir, wenn wir nun auch nicht immer eine gute Gesinnung haben, fehlen wir nicht auch gegen den Willen unsers Gottes und Vaters, und verdienen wir denn nicht auch Strafe?

A. Da verdienen wir freilich Strafe.

L. Aber wenn wir niemals gut bleiben, so werden wir gar nicht aus der Strafe kommen; denn du hast, erinnere

dich, selbst gesagt, das Böse muß bestraft werden. Was glaubst du?

A. Da werden wir freilich nicht aus der Strafe kommen.

L. Ach, da sind wir denn freilich unglücklich! Das haben auch schon die ersten Menschen eingesehen, und sind traurig gewesen. Sag mir aber noch eines. Wenn wir keine gute Gesinnung haben, wer fehlt denn — unser Körper oder unser Geist?

A. Unser Geist.

L, Kann denn wohl unser Geist wie der Körper sterben, oder wird er fortdauern, was glaubst du?

A. Ich glaube, er wird fortdauern.

L. Du hast recht, aber dann wird auch, wenn er nicht gut gesinnt war und bleibt, seine Strafe fortdauern, und da sind wir denn ewig unglücklich. Das ist wohl sehr traurig!

A. Das ist freilich traurig.

L. Nun sieh. Da hat Gott, der gute Vater, schon die ersten Menschen getröstet, und gesagt: Es wird einer kommen, der euch von eurem Unglück befreien und erlösen wird. Haltet euch nur wieder an mich, euren Vater. — Nun werden die Menschen sich wohl an Gott gehalten haben? Was glaubst du?

A Ich glaube es.

L. Ach! sie haben wieder Gott vergessen, und wieder gegen seinen Willen gehandelt. Ja sie wurden alle, (und damals waren ihrer schon sehr viele) recht böse. Der gerechte Gott mußte sie nun wieder strafen. Da ließ Gott ein so großes Wasser werden, daß alle ertrinken mußten, bis auf Noah und seine Kinder, die gut und brav geblieben sind.

Diesen ist Gott erschienen und hat ihnen gesagt, sie sollten sich ein recht großes Schiff bauen, und in dieses gehen, wenn

das Wasser groß würde. Da sind sie denn mit dem Schiff davon und so lange herumgefahren, bis das Wasser wieder klein wurde.

Diese guten Menschen haben nun eine große Freude gehabt, wie sie gerettet waren, und haben Gott sehr gedankt. — Aber die Nachkommen von den Kindern dieses Mannes sind doch wieder böse geworden, und waren so dumm, daß sie glaubten, es gebe mehr als — einen Gott.

Ein Mann blieb aber dem einzigen Gott und Vater anhänglich. Da erschien ihm Gott und sagte ihm, er wolle seine Kinder und Kindes-Kinder zu einem großen Volk machen. Diese sollten nur immerfort den — einzigen Gott und Vater gehorchen und seinen Willen erfüllen.

Es wurden auch nach vielen Jahren die Kinder von diesem Manne sehr zahlreich, und wohnten in einem Land gegen Sonnenaufgang, das heißt — Egypten. In diesem Lande ging es ihnen gar nicht gut. Da wollte Gott sie in ein schöneres Land bringen, und er gab einem sehr gescheiden und braven Mann den Befehl mit allen Leuten, die zu ihm gehörten, aus — und in ein anderes zu ziehen.

Das Land hieß Judäa und die Einwohner hießen Juden.

Die Juden verehrten den einzigen Gott und Vater, Herrn Himmels und der Erde. Alle andere Völker aber waren so unverständig, und glaubten an mehrere Götter.

Unter den Juden sind immer sehr fromme und weise Männer gewesen; diese haben denn ihre Leute immer ermahnt, sie sollten nur ihrem Gott und Vater treu bleiben, und sagten: Gott werde noch seinen lieben Sohn selbst auf die Erde schikken, und der werde erst die Menschen recht lehren, was sie von Gott denken, und wie sie gut und glücklich seyn könnten.

Das war denn Jesus.

Jetzt kann ich dir erst recht viel von ihm erzählen, wie es durchaus mit ihm gegangen ist, und was er alles uns lehrte, that und litt.

Von nun an muß die Geschichte Jesu vollständig und stets von dem Gesichtspunkt aus vorgetragen werden, Jesus in seinem göttlichen Leben und Wirken zum Gegenstand der Verehrung, Anbetung und der Liebe darzustellen, darum auch immer tiefer den lebendigen Glauben an ihn zu begründen.

Hiebei kann die positive Religionslehre zur Seite gehen, und die Idee des Kirchenthums als einer so nothwendigen als vortrefflichen Anstalt entwickelt und ins Licht gestellt werden.

Der Katechismus kann und muß nun zur Grundlage dienen.

Was oben an dem natürlichen rechtlichen Sinn des Taubstummen besonders gelobt wurde, das muß auch hier von seinem religiösen Sinn gerühmt werden; wenn der Unterricht in der Religion nach diesem hier vorgezeichneten Gange ertheilt wird. Es ist nämlich dieser Sinn durch die Einflüsse der Welt auch noch nicht verdorben oder verkehrt, daher zeigt er sich denn auch, wenn er auf eine naturgemäße Weise erregt wird, so schön und stark. Das eingeborne Divine kommt auf die herrlichste Weise hervor, und Christi Rede: ihnen ist das Himmelreich, bestätigt sich vollkommen.

Die Erfahrung hat es auch schon in Beispielen auf die rührendste Weise bestätigt.

Schon vor einigen Jahren sind die zwei ersten taubstummen Schüler, als Produkte der hiesigen Anstalt, zur Kommunion gegangen, nachdem sie vorher bei der geistlichen Behörde ihr Examen mündlich bestanden hatten.

Nicht bloß Verwandte, sondern alle Anwesenden bewunderten dabei mit sichtbarer Rührung den hohen Grad einer

natürlichen und wahrhaft innigen Andacht, mit welcher diese Schüler sich bei dieser heiligen Handlung betrugen.*)

§. 220.

Der wichtigste Punkt für die Bildung des Taubstummen, der Unterricht in der Religion, in der einem solchen Individuum angemessenen Weise, ist nun abgehandelt.

Eine weitere Anleitung ist sicher weder für den positiven Religionsunterricht, noch für den fortgesetzten Unterricht in den andern Lehrgegenständen von nun an mehr nothwendig.

Der Schulmann, der die Unterrichtslehre nach dem Prinzip des Unterrichts fürs Leben kennt, wird in der Fortsetzung des Taubstummenunterrichts sicher zum erwünschten Ziele gelangen; wenn er nach dieser kurzen eigenthümlichen Anleitung verfährt, und nie den Gedanken aus dem Auge verliert, daß diese Schüler nur in der genauesten Abstufung der Begriffe, und in der strengsten Konsequenz der Reden ihre Bildung erhalten können, weil ihnen noch manche Jahre hindurch der große Vortheil entgeht, daß die Verdeut-

---

*) Der eine Zögling war katholischer Konfession, und bereitete sich nach dem Zeugnisse der Verwandten zur Beicht mit der strengsten Gewissenhaftigkeit, ja Aengstlichkeit vor. Der andere war evangelischer Konfession, und bewieß sich, durchdrungen von den Gefühlen frommer Ehrfurcht gegen Jesu, dessen Abendmahl er genießen sollte.

So wirkte denn eine Religion, deren Grund im Gemüthe gelegt, und durch den Gedanken an Gott und Jesu geheiligt wurde, in einem noch unverdorbenen Gemüthe auf die vortrefflichste Weise.

lichung oder auch Berichtigung der Begriffe durch den manigfaltigen Sprachverkehr oder den Umgang gewährt wird.

Eben darum muß auch der Lehrer in dieser Beziehung eine genaue Unterscheidung der Lehrgegenstände vornehmen und beobachren, wenn er den Taubstummen in der allgemeinen Elementarschule mit unterrichten will oder soll.

Wohlgemerkt, der Elementarschullehrer soll, das ist eben der Zweck des Werkes, den vorfindlichen Taubstummen mit unterrichten. Er bedarf dazu Anfangs nur eines abgesonderten Unterrichts in besondern Stunden; aber wenn einmal der Taubstumme sprechen, lesen und schreiben kann, dann kann, ja soll er ihn in der allgemeinen Schule behalten und behandeln. Er muß aber dann nur an dem Unterricht in Lehrgegenständen, welche mit bloßem Verstand und Gedächtniß aufgefaßt werden können, in der allgemeinen Schule auch den Taubstummen Antheil nehmen lassen; z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen, Geometrie, Geographie, Naturgeschichte, selbst auch in dem Nöthigsten aus der Geschichte. Die Religionslehre aber und die Naturlehre müssen unbedingt einem besondern Unterricht vorbehalten bleiben.

Was jene Lehrgegenstände betrifft, so ist es sogar besonders vortheilhaft, wenn der Taubstumme in denselben den gemeinschaftlichen Unterricht erhält, weil er auf die Lehrgegenstände durchaus aufmerksamer wird; wenn er bemerkt, daß auch alle übrigen Mitschüler mit ihm dasselbe erlernen, folglich daraus unwillkührlich den Schluß macht, die Sache müsse allen entweder nothwendig oder vortheilhaft seyn, wogegen er im Privatunterricht leicht auf den Wahn geleitet wird, daß nur — er solche Sachen erlernen müsse, folglich nur auf Geheiß sich dem Unterricht hingibt.

Der Unterricht in der Religion, so wie auch der in der Naturlehre, (wenn er zur Bildung des Taubstummen beitragen soll) würde die hörenden Schüler viel zu lange aufhalten, weil er nach der obigen Forderung in einer eigenthümlichen Form so bestimmten und festen Fusses nur Schritt für Schritt fortgehen muß, und daher der Lehrer überdieß noch oft einen Aufenthalt machen muß, indem er zur Sicherheit oft bei einer einzigen Lehre eine Menge Fälle für und dagegen anzuführen hat, bis der Schüler durch bestimmte bejahende und verneinende Antworten es beweißt, daß er die Kenntniß wahrhaft aufgefaßt habe.

Der Unterricht in der Geschichte fordert zwar auch einen besondern Unterricht aus dem Grund, weil bei dem Hörenden schon ein Reichthum der Sprache vorausgesetzt wird, den dieser Schüler noch entbehrt. Indessen kann der Lehrer doch das Nöthigste aus der Geschichte dem Taubstummen auch in der allgemeinen Schule mittheilen.

Er muß nur stets des Verhältnisses des Taubstummen in Bezug auf den noch geringen Wortvorrath eingedenk seyn, und darum bei dem Gebrauch neuer, oder dem Schüler noch unbekannter Wörter nie ermangeln, den Sinn derselben entweder durch Pantomime oder durch verwandte Wörter zu erklären, was denn freilich für hörende Schüler auch einigen Aufenthalt bildet, jedoch auch wieder den Vortheil hat, daß ihnen die geschichtliche Kenntniß um so tiefer eingeprägt wird.

Es darf zum Schlusse dieser Anweisung nicht unbemerkt bleiben, daß, wenn auch der Religionsunterricht und der Unterricht in der Naturlehre dem Taubstummen in besonderen Stunden zu ertheilen ist, auch diese Einschränkung nicht durch

die ganze Schulzeit hindurch statt finden müsse, weil der Schüler doch nach einigen Jahren sich so sehr in dem Auffassen der Sprache übt, daß er auch den den anderen Schülern ertheilten Unterricht aufzufassen vermag.

Es geht hier wahrhaft wie bei den Kindern, wenn sie zu sprechen anfangen. Sie fassen bald die Reden weit schneller und richtiger auf, als wir vermuthen.

Eben so geben auch die Taubstummen oft durch den Gebrauch von Worten, die ihnen der Lehrer nicht selbst gelehrt zu haben gewiß weiß, den Beweis, daß sie für sich die Sprache erlernen.

So kann ein Hauptbeispiel hier nicht übergangen werden, um die Überzeugung zu gewinnen, daß es nach einer gewissen Zeit des individuellen Unterrichts der Taubstummen vortheilhaft sey, sie an dem Unterricht der hörenden Schüler Antheil nehmen zu lassen.

In der Taubstummenschule dahier befindet sich ein Judenknabe, welcher den Unterricht in der mosaischen Religion erhielt, aber bei dem Unterricht der christlichen Schüler in ihrer Religion zugegen war. Er sollte eben mittlerweile in seinem Hefte etwas lernen, oder etwas abschreiben.

Allein, was man später bemerkte, er hatte aus Neugierde auf diesen Unterricht Acht gegeben, und ihn besser aufgefaßt, als mancher von den christlichen Schülern; ja, er examinirte nicht selten, wenn der Lehrer nicht gegenwärtig war, jene in der ihnen zum Lernen aufgegebenen Lektion, und sagte ihnen nicht selten, was sie nicht wußten, ob er gleich seine eigenen Lektionen wohl lernte.

Eben aus diesem Grunde muß denn der Taubstumme in

der Folge auch dem allgemeinen Unterricht in der Religion mit den andern Schülern beiwohnen, besonders in der positiven Religion, wo die bestimmten Sätze, wie sie der Katechismus gibt, auch von ihm — gelernt werden müssen.

Dieser Unterricht muß auch hauptsächlich derjenige seyn, durch welchen der Taubstumme seine Verbindung mit andern Menschen erkennt. Mittels dieses Unterrichts muß er einsehen, daß wir alle an denselben Gott und Vater, und an Jesus unsern Erlöser glauben, mittels dieses Unterrichts muß er einsehen, daß uns alle ein gemeinschaftliches Band des Staates und der Kirche umschließt, und uns alle eine gleiche Hoffnung der Seligkeit belebt.

Eben aus diesem Grunde ist es auch hauptsächlich zu wünschen, daß der Unterricht den Taubstummen überall in der Gemeindeschule und in Verbindung mit den hörenden Schülern ertheilt werde, indem ein durchaus abgesonderter Unterricht diesen so eben gerühmten höchst wichtigen Vortheil der christlichen Bildung keineswegs bewirken kann: und eben von dieser Ansicht aus zeigt sich auch noch einer der hauptsächlichsten Mängel der Taubstummeninstitute; denn es kann den Zöglingen im Institut das Bild der Gemeinschaft als Typus des Lebens im Staate und der Kirche nicht zum eignen Schauen und Auffassen gegeben werden. Überdieß sind sie sich im Institute fremd im Anfang, und werden sich einander auch wieder entrückt im Austritt.

Dagegen hat der taubstumme Schüler seine Mitschüler in der Gemeinde schon vor der Schule gesehen nnd kennen gelernt, und tritt aber auch mit ihnen wieder zum Leben in der Gemeinde.

Wenn aber dieser wichtige Vortheil der Bildung der Taub-

stummen für Bürger- und Christenthum gewonnen werden soll; dann ist außer dem gemeinschaftlichen Unterricht in den höhern Klassen der Schule auch besonders nothwendig, daß, wenn nicht alle Wochen, wenigstens alle 14 Tage, ein gemeinschaftliches Examen in der Christenlehre gehalten werde, damit der Taubstumme dabei in der Überzeugung bestärkt werde, daß die anderen Schüler dieselben Lehren lernen, wie er, und auf dem Grund dieses Unterrichts sich zum gemeinschaftlichen Kultus vereinigen.

Schluß.

§. 221.

Wenn nun die in diesem Werke beschriebene und vorgezeichnete Unterrichtsweise bei den Taubstummen angewendet wird; so wird, ja muß der Taubstumme der Menschheit, von welcher ihn ein ungünstiges Geschick ausschied, wiedergegeben werden. Ohne Schwierigkeit und Anstand muß derselbe wieder in der menschlichen Gesellschaft herumwandeln, um ihre Reden zu vernehmen, und mittels seiner erlangten Sprache mit ihr im Verkehr zu seyn, gleiche Pflichten mit seinen Mitmenschen zu erkennen, aber auch gleiche Vortheile des Mitleids und der Mitfreude unter ihnen zu genießen.

Auf diese Weise muß das Unglück der Taubstummheit aus der Gesellschaft, wo nicht ganz verbannt, doch in seinen Folgen beinahe gänzlich aufgehoben, oder beseitigt werden. Denn in der Voraussetzung, daß für die Zukunft jeder Lehrer in seiner Gemeinde den Unterricht ertheilt, gelangt auch jeder Taubstumme zu diesem Genusse der Wohlthat, nnd ist von dem Verkehr mit seinen Mitmenschen, wie oben schon bemerkt wurde, durch nichts als die Finsterniß geschieden, in welcher ihm jedoch die nöthige

Mittheilung der Sprechenwollenden noch auf die Weise gemacht werden könnte, daß man mit dem Finger des Taubstummen die erforderlichen Worte an die Wand, oder auf den Tisch schrieb, damit er sie in seiner Einbildung lese, oder daß man mit seinem eignen Finger die Worte auf die Hand des Taubstummen schrieb, damit er sie durch das Gefühl lese.

Doch dieß sind ja wohl nur die seltensten Nothfälle, wo nicht mehr Zeit wäre, ein Licht anzuzünden, um mit dem Taubstummen zu sprechen.

Es bleibt nun gewiß nichts anders zu wünschen übrig, als daß dieser Unterricht so schnell als möglich allgemein verbreitet werde.

Aber sollte es denn auch nicht bald dahin kommen? Welche Schwierigkeiten könnten hier noch Platz greifen? Am leichtesten könnte man gewiß auf die Weise zum Ziele gelangen, wenn die Vorstände der Schullehrerseminarien mit dieser Methode bekannt gemacht, ihren Zöglingen sie mittheilten, damit jeder derselben, wenn er nach seinem Austritt aus dem Seminar irgend wo einen Taubstummen findet, ihn zu unterrichten vermag.

So würde demnach in der Folge keine Schule mehr einen Lehrer bekommen, der nicht auch Taubstummenlehrer zugleich seyn könnte.

Aber noch eine Frage: Soll denn für die vielen, außer den Taubstummeninstituten befindlichen und noch bildungsfähigen Taubstummen nicht auch gegenwärtig schon gesorgt werden? und wie würde auch dieser Vortheil zu erreichen seyn?

Zuverläßig durch die Anordnung, daß, wenn gegenwärtig in einem Seminar zum ersten Mal diese Unterrichtsmethode vorgetragen wird, von jedem Distrikt wenigstens einer oder zwei der vorzüglichsten Schullehrer an dem Vortrage

Theil nehmen, um in ihrem Distrikt erforderlichen Falls davon Gebrauch zu machen.

Auf diese Weise würden die Taubstummen, welche sich in dem Ort des unterrichteten Lehrers befinden, sogleich ihren Unterricht erhalten, denjenigen aber, welche in der Nähe wohnen, die Erleichterung zu statten kommen, daß sie an jenem Ort zur Benützung des Unterrichts gebracht werden.

Bei einer solchen Anordnung würden denn auch gegenwärtig schon wenige von den armen Taubstummen auf dem Lande ungebildet bleiben; und die Wohlthat nicht erst den später aufwachsenden zu statten kommen.

Die traurigen Fälle, daß so viele Ältern oder auch Gemeinden das Loos ihres taubstummen Kindes beweinen, weil sie aus Mangel des Vermögens sie nicht in eine entfernte Stadt zur Anstalt senden können*) werden nicht wohl mehr vorkommen; denn sie werden ein solches Kind leicht — auf dem Lande in eine nahe gelegene Schule senden, oder bei einer ländlichen Familie unterbringen, der sie die Verpflegung auch durch Naturalien oder durch Dienst zu vergüten vermögen.

Indessen könnte gleichwohl in jeder Provinz eine Haupt- oder Musterschule bestehen, auf welche die vorzüglichste Aufsicht zu führen wäre. Denn nnter dieser Voraussetzung könnte jeder Lehrer auf dem Lande, welcher in irgend einem ihm aufstoßenden schwierigen Falle des Raths bedürfte, sich an die Musterschule wenden, und so manche reiche Ältern, welche vielleicht absichtlich aus dem Grunde, weil ihr taubstummes

---

*) Fälle, deren nicht wenige dem Verfasser bereits im Ober-Mainkreise vorgekommen sind.

Kind zu Hauße zu sehr verwöhnt wird, es in die entfernte Musterschule abgeben möchten, könnten ihren Zweck erreichen.

Wenn aber einmal jeder Schullehrer mit diesem Unterrichte vertraut ist, dann wird sich erst der Erfolg in seinem ganzen Umfange ergeben; denn jeder Lehrer wird auch das Lesen und Schreiben seinen hörenden Kindern auf dieselbe Weise lehren, weil er einsehen wird, daß er diesen Unterricht nach keiner — mehr natürlichen, leichteren und schneller zum Ziele führenden Methode ertheilen kann: aber dann werden auch die Menschen in der Zukunft — Kenner des Taubstummenunterrichts im Stande seyn, den Unterricht der Taubstummen selbst zu unterstützen und zu befördern, und so wird denn die Taubstummheit wahrhaft gänzlich aufgehoben werden.

Väterlich gesinnte Regenten, welche mit so huldreichem Sinne den Taubstummeninstituten Opfer bringen, werden denn zuversichtlich die Unterstützungen gewähren, mit welchen die schnelle Verbreitung dieses Unterrichts bewirkt werden kann, damit alle Verlassenen dieser Art ihre Rettung finden, und die beträchtlichen Kosten der Institute selbst in der Folge erübrigt werden.

Dieß ist sicher der Wunsch, dessen Realisirung jeder Menschenfreund mit zuversichtlicher Hoffnung entgegen sieht.

F 4. II F 8. II.

F 15. ●. F. 16. b.

F 23. d. F. 24. ⊃.

F. 30. 工. F. 31. 工

F 38. V.***) F 39. Or.

F 46. vier. F 47. wein

F 54. ⊃aff faff.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Graser, Johann Baptist,

Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme

Bayreuth 1829
Paed.th. 1693
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762894-7